

„Wenn Zwei sich streiten, betreut sie der/die Dritte.“
Streitschlichtung in der Primarstufe – Entwicklung einer
Mediatorenschulung für GrundschülerInnen

DIPLOMARBEIT

angefertigt an der Fachhochschule Köln

Fachbereich Sozialpädagogik

vorgelegt von

Christine Stankus
Schillingsrotterstr. 87

50996 Köln

Matrikel-Nr. 110 207 94

Abgabe: Juli 2002

1. Gutachter: Herr Prof. Dr. phil. habil. Winfred Kaminski
2. Gutachterin: Frau Prof. Dr. phil. Sigrid Tschöpe-Scheffler

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Aggression und Gewalt an Schulen – Ein Symptom, seine Ursachen und Präventionsmöglichkeiten	6
2.1 Einführung in die Begriffe Aggression, Gewalt und Konflikt.....	6
2.2 Gewalt in der Schule – ein neues Phänomen?	11
2.3 Aggressions- und gewaltfördernde Faktoren in der kindlichen Lebenswelt	13
2.4 Die Gewaltpräventions- und Interventionsmöglichkeiten der Schule	26
3. Mediation – eine gewaltfreie Konfliktlösungsstrategie	33
3.1 Das Mediationskonzept – Grundlagen und Anwendungsbereiche	33
4. Die Peer-Mediation als pädagogische Methode zur Förderung der infantilen, sozial-kognitiven Entwicklung	37
4.1 Peer-Mediation als pädagogische Methode im Praxisfeld Schule	37
4.2 Das Streitschlichter-Programm nach Jefferys-Duden.....	41
5. Peer-Mediatorenschulungen in der ersten Klasse – Möglichkeiten und Grenzen	46
5.1 Peer-Mediation (k)ein Thema für die erste Klasse?.....	47
5.2 Der entwicklungsimmanente infantile Egozentrismus – Analyse des zielgruppenspezifischen Entwicklungsstandes.....	51
5.3 Schuleintritt als Belastungssituation	58
5.4 Beachtung der schulinternen Aufsichtspflicht	59
5.5 Peer-Mediation als Teamarbeit	60
5.6 Fehlende Lese- und Schreibkompetenzen als zu berücksichtigende Ausgangsbedingung der Zielgruppe	62

6. Die Mediationsbildkarten – Leitfaden und Mediationshilfe	
für die erste Klasse	63
6.1 Entwicklung der Mediationsbildkarten und „Ampelstruktur“	63
6.2 Die inhaltliche Eingrenzung der Mediationsbildkarten	67
7. Lerntheoretische, didaktische und methodische Vorplanung	75
7.1 Die zwei Hauptströmungen der klassischen Lerntheorien.....	76
7.2 Didaktische und methodische Strukturierung	77
8. Die Peer-MediatorInnenschulung für die erste Klasse	82
8.1 Die erste Phase: Das grundlegende Kompetenztraining	83
8.1.1 Schulungseinheit: „Nonverbale Kommunikation“	84
8.1.2 Schulungseinheit: „Aktives Zuhören und paraphrasieren“	89
8.1.3 Schulungseinheit: „Die eigenen Gefühle wahrnehmen“	95
8.2 Die zweite Phase: Das Mediations-Training.....	98
8.2.1 Schulungseinheit: „Einführung der Mediationsbildkarten“	98
8.2.2 Schulungseinheit: „Einführung der Mediationsstruktur“	101
8.2.3 Schulungseinheit: „Einführung der Mediationsregeln“	102
8.2.4 Schulungseinheit: „Rollenspiele als Trainingsmethode“	104
8.3 Die Notwendigkeit einer unterrichtsbegleitenden Intensivierung der Schulungsinhalte	107
9. Die Peer-MediatorInnenschulung in der Praxis	108
9.1 Institutionsbeschreibung	108
9.2 Analyse der Teilnehmerkonstellation	110
9.3 Die praktische Durchführung und auswertende Analyse.....	113
9.3.1 Der erste Schulungstag – „Nonverbale Kommunikation“	114
9.3.1.1 Inhalte des Reflexionsgesprächs für den ersten Schulungstag.....	120
9.3.2 Der zweite Schulungstag – „Aktives Zuhören und paraphrasieren“	121
9.3.2.1 Inhalte des Reflexionsgesprächs für den zweiten Schulungstag..	124

9.3.3	Der dritte Schulungstag – „Die eigenen Gefühle wahrnehmen“	125
9.3.3.1	Inhalte des Reflexionsgesprächs für den dritten Schulungstag....	129
9.3.4	Der vierte Schulungstag – „Die Mediationsbildkarten“	130
9.3.4.1	Inhalte des Reflexionsgesprächs für den vierten Schulungstag ...	133
9.3.5	Der fünfte Schulungstag – „Die Mediationsstruktur und ihre Regeln“	134
9.3.5.1	Inhalte des Reflexionsgesprächs für den fünften Schulungstag...	139
9.3.6	Abschlussgespräch mit der zuständigen Klassenlehrerin	140
10.	Abschließende Reflexion – Zukunftsaussichten	143
11.	Resümee	148
	Literaturverzeichnis	150
	Anlagen	
	Eidesstattliche Erklärung	

1. Einleitung

Ein zentraler Bereich (sozial-) pädagogischer Arbeit umfasst die soziale Förderung von Kindern. In der derzeitigen Fachdiskussion wird verstärkt auf eine Abnahme der infantilen Sozialkompetenzen hingewiesen (vgl. u.a. Hurrelmann 1995, Rogge 2000). Die Schule, als eine der zentralen Sozialisationsinstanzen unserer Gesellschaft, hat die Aufgabe und Chance dieser Entwicklung entgegen zu wirken. Es besteht eine sozialpädagogische Verantwortung, die Grundschule bei dieser Aufgabe gezielt zu unterstützen. Dieser Grundgedanke führte zum Themenschwerpunkt der hier vorliegenden Diplomarbeit. Daher wird in ihrem Verlauf eine Schulung entwickelt, die das Ziel verfolgt Schülerinnen und Schüler der ersten Grundschulklasse sozial zu fördern und ihnen eine gewaltfreie Konfliktlösungsstrategie an die Hand zu geben. Somit gliedert sich diese Arbeit grob in die Bedarfsanalyse, Darstellung der ausgewählten Konfliktlösungsstrategie, sowie Entwicklung und praktischen Durchführung der Schulung:

Bevor mit einer derartigen Entwicklung begonnen werden kann, muss ermittelt werden, ob wirklich ein Bedarf für diese pädagogische Maßnahme vorliegt. Folglich analysiert der erste Teil dieser Arbeit die heutige Situation an Schulen. Es wird ermittelt, wie gewaltbelastet die infantile Interaktion an Schulen tatsächlich ist, und welche grundlegenden Faktoren hierfür verantwortlich sind.

Die detaillierte Ursachenanalyse zeigt, welchen Anforderungen und gesellschaftlichen Veränderungen die heutigen Kinder ausgesetzt sind. Diese Erörterung kann somit als ein Teil einer allgemeinen Zielgruppenanalyse gewertet werden.

In der pädagogischen Praxis werden vielfältige Wege erprobt Kinder sozial und kognitiv zu fördern. Die Mediation, das heißt die Unterstützung während Konfliktlösungsprozessen durch unbeteiligte Dritte, hat in den letzten zwanzig Jahren in zahlreichen Gesellschaftsbereichen einen neuen Aufschwung erlebt.

Die pädagogische Arbeit, im Bereich der sozialen Kompetenzförderung und Gewaltprävention bei Kindern, hat diese Methode modifiziert. So finden sich seit circa zehn Jahren verstärkt Versuche Peer-Mediationsprogramme an Schulen zu etablieren. Diese Streitschlichter-Programme zeigen bereits heute erstaunliche Erfolge. Die im zweiten Teil dieser Arbeit vorgenommene Analyse derartiger Programme zeigt, dass

sie jedoch ausschließlich für Zielgruppen konzipiert wurden, die das Alter von neun Jahren nicht unterschreiten.

Die Erfolge dieser Methode, sowie die dennoch vorgenommene Eingrenzung der Zielgruppe, begründen drei der grundlegenden Forschungsfragen dieser Arbeit:

Aus welchen Gründen werden derartige Programme nicht bereits in der ersten Klasse eingeführt? Ist es Kindern in diesem Alter möglich Mediationsarbeit zu leisten? Können die gängigen Streitschlichter-Programme so modifiziert werden, dass sie auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse einer ersten Klasse ausreichend Rücksicht nehmen? Diese Fragen werden im dritten Teil dieser Arbeit umfassend diskutiert.

Im Verlauf dieser Diskussion zeigt sich, dass ein Transfer der bisherigen Streitschlichter-Programme auf die Kompetenzen der gewählten Zielgruppe möglich ist. Bei der Entwicklung einer solchen Peer-MediatorInnenschulung, müssen jedoch eine Vielzahl von Faktoren Berücksichtigung finden. Diese Faktoren, beispielsweise der infantile, sozial-kognitive Entwicklungsstand der Zielgruppe, werden im Verlauf des dritten Teils ebenfalls analysiert und in den Entwicklungsprozess einbezogen.

Das Konzept einer pädagogischen Maßnahme kann nur versuchen sich möglichst intensiv an der Lebenswelt der Zielgruppe zu orientieren. Dies ist ein theoriegestützter Vorgang. Es musste folglich untersucht werden, ob diese Schulung auch in der Praxis den an sie gestellten Ansprüchen gerecht werden kann. Aus diesem Grund wurde die Peer-MediatorInnenschulung nach ihrer Entwicklung in der Klasse 1X der „W.G.“ - Grundschule durchgeführt. Im letzten Teil dieser Arbeit wird diese Durchführung dargestellt und ausgewertet.

Abschließend wird eine allgemeine Evaluation dieser Peer-MediatorInnenschulung erarbeitet. Die Inhalte und Ziele dieser Diplomarbeit werden in Bezug zu den praktischen Erfahrungen gesetzt, dies wird ergänzt durch eine Darstellung der möglichen Zukunftsaussichten.

Die hier vorliegende Diplomarbeit wurde nach den Richtlinien der neuen, deutschen Rechtschreibung verfasst.

2. Aggression und Gewalt an Schulen – Ein Symptom, seine Ursachen und Präventionsmöglichkeiten

Erläuterung

Um diesen Themenbereich differenziert darstellen zu können, ist zuvor eine Klärung und eine inhaltliche Eingrenzung der zentralen Begriffe „Konflikt“, „Aggression“ und „Gewalt“ unumgänglich. Des weiteren soll an dieser Stelle untersucht werden, wie gewaltbelastet die derzeitige schulinterne Interaktion de facto ist. Zusätzlich wird umfassend analysiert, welche aggressions- und gewaltfördernden Faktoren hier als ausschlaggebend zu bewerten sind. Diese Erörterung gibt gleichzeitig Aufschluss darüber, welchen Anforderungen und Veränderungen die heutigen Kinder ausgesetzt sind. Ferner zeigt sich, welche grundlegenden Bedingungsfaktoren die Entwicklung infantiler Sozialkompetenzen hemmen können.

Es wird folglich die Dringlichkeit von pädagogischer Intervention und Prävention für diesen Bereich ermittelt. Diese Analyse hat das Ziel, die Berechtigung und Notwendigkeit der in dieser Arbeit angestrebten Entwicklung einer Peer-MediatorInnen-schulung für die erste Klasse darzustellen.

Zusätzlich werden die schulischen Interventions- und Präventionsmöglichkeiten für diesen Bereich erörtert. Hier wird deutlich, dass sich die Institution Schule neuen Anforderungen stellen muss. Diese grundlegende Betrachtung ist sinnvoll, um im späteren Verlauf dieser Arbeit Streitschlichter-Programme, als eine Möglichkeit auf diese Anforderungen zu reagieren, darzustellen.

2.1 Einführung in die Begriffe Aggression, Gewalt und Konflikt

Aggressive Impulse gehören zum normalen Spektrum des menschlichen Lebens. Sie sind unerlässlich für die Lebensbewältigung. Aus diesem Grund werden Notwehrhandlungen beispielsweise auch als „*defensive Aggression*“ (Valtin 1995, S.9) bezeichnet.

„Aggression meint – vom Wort ausgehend – eine dem Menschen innewohnende Disposition und Energie“ (Korn/Mücke 2000, S.16).

Um die, im alltäglichen Sprachgebrauch häufig synonym verwendeten, Begriffe „Gewalt“ und „Aggression“ von einander abgrenzen zu können, ist die Gliederung des Begriffs „Aggression“ in eine Verhaltens- und Gefühlsebene hilfreich. Erst durch diese Unterteilung wird deutlich, dass sich aggressive Gefühle nicht zwingend in aggressivem Verhalten und gewalttätigen Handlungen äußern müssen (vgl. Korn/ Mücke 2000, S.16). Es gibt zahlreiche Formen des Aggressionsabbaus. Viele Menschen kompensieren ihre Aggressionen in Form von sportlicher Betätigung oder schreien ihre Wut erst dann heraus, wenn sie alleine sind. Aggression ist somit nur ein Impuls und Gewalt ist ebenfalls eine, wenn auch fragwürdige, Möglichkeit diesen Impuls zu verarbeiten (vgl. Korn/ Mücke 2000, S.16).

Gewalt kann folglich als eine Unterkategorie von Aggression bezeichnet werden. Interpersonelle Gewalt zeigt sich in gezielten Handlungen gegen Personen, die durch diese Taten physisch und/oder psychisch geschädigt werden (vgl. Valtin 1995, S.9; vgl. Korn/Mücke 2000, S.16).

Für den Bereich der schulinternen Gewalt und Aggression ermittelte Valtin (1995, S.10) folgende Differenzierung:

- ***Gewalt unter Schülerinnen und Schüler***
z.B.: Körperverletzungen, Drohungen, Erpressungen, sexuelle Übergriffe
- ***Gewalt gegenüber Lehrerinnen und Lehrer***
z.B.: Körperverletzungen
- ***Vandalismus***
umfasst jegliche Beschädigung von Gegenständen bzw. deren Diebstahl
- ***feindselig-aggressives verbales und nonverbales Verhalten***
unter Schülerinnen und Schülern, sowie gegenüber den Lehrkräften
z.B.: Beschimpfen, Verspotten, Gewaltausdrücke, Auslachen, feindselige Gesten
- ***feindselig-aggressives Verhalten von Lehrkräften***
gegenüber Schülerinnen und Schülern
z.B.: Herabsetzen, Sarkasmus, Beleidigungen

Diese Differenzierung umfasst die häufigsten Formen der Aggression und Gewalt an Schulen, die durch Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen und Lehrer verübt werden.

Zusätzlich ist auf den Bereich der strukturellen Gewalt an Schulen hinzuweisen. Es ist nicht zu leugnen, dass die Schule, als Institution mit hierarchischen Strukturen, selbst Gewalt ausübt. Jede Institution verfügt über festgelegte Strukturen, die das Individuum in seiner Entfaltung eingrenzen können. Der Begriff der „strukturellen Gewalt“ wird hier kurz eingeführt, da diese Form der schulinternen Gewalt die infantile Aggressivität steigern kann. Ausprägungen dieser Gewaltform an Schulen sind beispielsweise Notendruck, Klassengröße und lange Phasen des Frontalunterrichts, die den Bewegungsdrang der Kinder unterdrücken (vgl. Tillmann, 1995, S.66; vgl. Valtin 1995, S.10).

Allgemein ist festzuhalten:

Strukturelle „Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst [sic] werden, daß [sic] ihre aktuelle somatische [körperliche] und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“ (Galtung 1975, S.9).

Es wurde bereits deutlich, dass aggressive Impulse zum normalen Spektrum des Lebens und der Interaktion gehören. Die gewalttätige Kompensation dieses Impulses ist jedoch kritisch zu bewerten. Der Bereich der sozialen und entwicklungsimmanenten Konflikte ist ähnlich zu beurteilen.

Eine umfassende Definition des sozialen Konflikts formulierte Glasl (1994, S.14) wie folgt:

Ein sozialer Konflikt bezeichnet eine Wechselbeziehung zwischen mindestens zwei Personen bzw. Akteuren (Gruppen, Organisationen etc.). In dieser Interaktion finden sich Unvereinbarkeiten im Denken, Wahrnehmen, Fühlen, und/oder Wollen der Konfliktparteien. Ein sozialer Konflikt besteht bereits dann, wenn mindestens eine Konfliktpartei durch eine zweite Konfliktpartei in der Realisierung ihrer eigenen Bedürfnisse eingeschränkt wird.

Um die objektive Einschätzung des kindlichen Konfliktverhaltens zu gewährleisten, ist eine Berücksichtigung der entwicklungsbedingten Kernkonflikte nötig. Hier ist für den Themenkomplex dieser Arbeit „der infantile Autonomiekonflikt“ (Graf-Deserno/Deserno 1998, S.30) zu nennen, denn dieser Kernkonflikt beeinflusst das kindliche Verhalten in der Primarstufe. Während dieser ersten Ablösungsphase von

den Eltern, die bestimmt ist durch einen Zwiespalt zwischen Autonomie- und Geborgenheitswünschen, haben Kinder mit extremen Gefühlen zu kämpfen. Diese Gefühle bzw. die dadurch entstandenen emotionalen Spannungen können sich auf die kindliche Konfliktfähigkeit während schulinternen Streitigkeiten negativ auswirken (vgl. Nagel 2000, S.170).

Eine unzureichende Bewältigung der entwicklungsimmanenten Kernkonflikte kann das Individuum nachhaltig prägen. Auf eine tiefenpsychologische bzw. psychoanalytische Betrachtung dieses Zusammenhangs muss an dieser Stelle jedoch verzichtet werden. Dies würde zu weit vom Thema dieser Arbeit abweichen.

Es bleibt festzuhalten:

Soziale und entwicklungsimmanente Konflikte dienen der Reflexion individueller Meinungen und Emotionen. Durch ihre Verarbeitung „*bildet sich die innere Struktur der Persönlichkeit*“ (Nagel 2000, S.170). Jeder Konflikt verlangt eine Auseinandersetzung mit widersprüchlichen Gefühlen und Impulsen. Der Mensch ist während eines Konfliktes bestrebt, eine Lösung zu finden, die diese Gefühle in Einklang bringen kann (vgl. Nagel 2000, S.170).

Soziale Konflikte sind nicht allein für das Individuum von Bedeutung. Für die Gruppe, als soziales Gefüge, können soziale Konflikte eine fördernde und stabilisierende Funktion erfüllen, sofern sie adäquat gelöst werden. Eine umfassende und gut verständliche Darstellung dieser möglichen Funktionen findet sich bei Schwarz (1997, S.15-18):

Jede Gruppe, und somit auch eine Schulklasse, verfügt durch die spezifischen Gedanken, Gefühle und Meinungen ihrer einzelnen Mitglieder über eine Vielzahl von Ressourcen. Soziale Konflikte können helfen, diese Vielfalt und Vielschichtigkeit wahrzunehmen. Der bzw. die Einzelne hat so die Möglichkeit, die individuelle Wahrnehmung zu differenzieren und Impulse von außen für sich zu nutzen. Dies kann für den Aufbruch eingeschränkter Denkstrukturen nützlich sein und Toleranz fördern. Erst wenn die bestehenden Unterschiede für alle Beteiligten offensichtlich werden, kann eine Überwindung dieser Differenzen erfolgen. Wird ein Konsens gefunden, so können Konflikte der Vereinzelung, sowie der damit verbundenen

Auflösung des sozialen Verbandes, entgegenwirken. Es ist davon auszugehen, dass soziale Konflikte eine förderliche Wirkung auf die gruppeninterne Flexibilität haben können. Sie begünstigen im Idealfall die Entfaltung und Erhaltung von Gemeinsamkeiten. Affinität ist für ein befriedigendes Miteinander unerlässlich und ermöglicht ein Gefühl der gruppenbezogenen Geborgenheit. Parallel dazu können soziale Konflikte die Orientierung des Individuums in der Gruppe unterstützen. Während eines sozialen Konflikts müssen zahlreiche Vorstellungen und Meinungen gegeneinander abgewogen werden. Ein daraus resultierender Konsens ist um einiges vielschichtiger als eine individuelle Problemlösung. Dies fördert die Fluktuationsfähigkeit von sozialen Systemen, zu denen als kleinere Einheit auch eine Schulklasse zählt. Nur eine Bereitschaft zur Veränderung kann langfristig die Stabilität der Gruppe sichern (vgl. Schwarz 1997, S.15-18).

Können Konflikte indes nicht zufriedenstellend gelöst werden, so treten sie mit hoher Wahrscheinlichkeit erneut auf und belasten das Individuum, die soziale Interaktion und die beteiligten Konfliktparteien nachhaltig (vgl. Nagel 2000, S.170). Grund hierfür sind die Vielzahl seelischer Faktoren, die einen Konfliktverlauf begleiten. Diese Faktoren verzerren häufig die Wahrnehmungsfähigkeit und beeinträchtigen das Gefühlsleben stark. Das Individuum erlebt einen Zwiespalt zwischen Verstehen und Ablehnung bzw. Sympathie und Antipathie. Die auftretenden Emotionen können sich fixieren und die Konfliktfähigkeit nachhaltig beeinflussen. Es entsteht folglich eine starre Haltung gegenüber der gegnerischen Konfliktpartei, die im schlimmsten Fall zu einer gewalttätigen Eskalation führt (vgl. Glasl 1994, S.33-36).

Hier wird bereits deutlich, dass die Förderung von gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien bei Kindern nicht nur eine zentrale Bedeutung für das Individuum selbst hat, sondern gleichzeitig für die soziale Gruppe von entscheidendem Einfluss ist.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt im Bereich der sozialen Konflikte. Im weiteren Verlauf werden die Begriffe „Konflikt“ und „sozialer Konflikt“ synonym verwendet, und bezeichnen ausschließlich interpersonelle Auseinandersetzungen.

An dieser Stelle wird abschließend betont, dass Konflikte an sich kein pädagogisches Problem darstellen. Gewalttätige Konfliktprozesse oder Konfliktlösungen sind indes

problematisch zu bewerten. Für Fünf- und Sechsjährige bedeutet Streit primär, dass sie körperlich aneinander geraten. Dabei herrscht häufig eine Moral der strengen Vergeltung. Für Kinder in diesem Alter ist die körperliche Auseinandersetzung zunächst eine selbstverständliche Interaktionsform. Sie ist offenbar eine notwendige Voraussetzung, für die Weiterentwicklung des infantilen Verantwortungsgefühls (vgl. Valtin 1995, S.16).

Erhalten diese Rangeleien indes einen körperverletzenden Charakter, treten sie vermehrt auf und scheint das Kind in dieser Phase der Konfliktlösung zu verharren, so besteht pädagogischer Handlungsbedarf.

2.2 Gewalt in der Schule – ein neues Phänomen?

In der gegenwärtigen Diskussion, welche durch die Medien nicht unerheblich beeinflusst wird, ist häufig die Rede von Kindern mit einem Aggressivitäts- und Gewaltpotential von bisher nie erlebtem Ausmaß. In diesem Zusammenhang ist es um so wichtiger zu verdeutlichen, dass Gewalt unter Kindern kein neues Phänomen darstellt:

„Gewalt und Konflikte in pädagogisch-institutionellen Handlungsfeldern gibt es schon so lange wie die Institutionen selbst“ (Büttner/ Schwichtenberg, 2000, S.19).

Diese Feststellung soll nicht zu einer Verharmlosung der Sachlage führen, sondern die Aufmerksamkeit auf die entscheidenden Zusammenhänge lenken. Ein Vergleich von kindlichen Konfliktprozessen aus den 50er- und 90er-Jahren ergab, dass sich die Verlaufsstrukturen in einem hohen Maße ähneln. Der entscheidende Unterschied liegt darin, dass der Ausgang des Konflikts heute oftmals brutaler ist (vgl. Tillmann 1995, S.67; vgl. Büttner/Schwichtenberg 2000, S.20).

Die Annahme der steigenden Brutalität unter Kindern lässt sich durch empirische Studien nur teilweise belegen. Hanewinkel, Niebel und Ferstl (1995, S.27-28) stellten bei einem Vergleich der wichtigsten empirischen Untersuchungen zur Verbreitung von Gewalt und Aggression an deutschen Schulen fest, dass detaillierte Langzeitstudien für diesen Bereich weitgehend fehlen. Dies erschwert eine Analyse

der generellen Zunahme von Gewalt an Schulen. Sie kamen dennoch zu folgenden Erkenntnissen bezüglich einzelner Gewaltformen:

Nahezu alle Studien verzeichneten eine zunehmende Brutalität bei auftretenden Auseinandersetzungen unter Kindern. Eine Zunahme von verbaler, nonverbaler bzw. psychischer Gewalt, sowie geringere Hemmschwellen und raschere Eskalationen der Konflikte, wurden ebenfalls festgestellt. Die empirischen Studien untersuchten nicht ausschließlich das Ausmaß und die Arten der Gewalt zwischen Schülerinnen und Schülern. Eine Reihe von Untersuchungen wies ferner auf eine steigende Zahl von konzentrationsgestörten und verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern hin. Diese Auffälligkeiten werden von den meisten Untersuchungen in einen engen Zusammenhang mit den verübten Gewalthandlungen gesetzt. Zunahmen im Bereich des Vandalismus konnten nicht bestätigt werden. Die gezeigte Gleichgültigkeit bezüglich bestehendem Vandalismus war unter Schülerinnen und Schülern, sowie Eltern, hoch. Hier liegt es nahe, dies als indirekte Unterstützung von Vandalismus zu bezeichnen. Als primäre Orte der Gewalt wurden der Schulweg und das Schulgelände außerhalb der Unterrichtsräume genannt (vgl. Hanewinkel/Niebel/Ferstl 1995, S.27-28).

Die verbale und nonverbale Aggression als häufigste Gewalterscheinung an Schulen wird, durch die eigene Studie von Hanewinkel, Niebel und Ferstl (1995, S.28-38), auch für Grundschulen bestätigt. In ihrer Studie wird die Vermutung, dass eine „[...] *Verrohung des Umgangs und das Verächtlichmachen oder Herabsetzung von Mitschülern* [...]“ (Hanewinkel/Niebel/Ferstl 1995, S.35) in einem äußerst engen Zusammenhang mit den beobachteten Gewalteskalationen steht, statistisch untermauert.

Ihre Untersuchung zeigte, dass die Grundschulen und Berufsschulen deutlich am wenigsten gewaltbelastet erscheinen. Dennoch darf man die Grundschule nicht als gewaltfreien Raum begreifen. Fast dreißig Prozent der befragten Schulleiterinnen und Schulleiter konstatierten einen Anstieg der Gewalt in den letzten drei Jahren. Diese Einschätzung war unabhängig vom Schultypus. Die subjektive Einschätzung der Schülerinnen und Schüler an den verschiedenen Schultypen, ist als weiterer

Warnhinweis zu werten. Nahezu jedes dritte Kind hat Angst vor gewalttätigen Übergriffen in der Schule (vgl. Hanewinkel/Niebel/Ferstl 1995, S. 37).

Zusätzlich möchte ich darauf hinweisen, dass Grundschulen nicht generell gleich bewertet werden dürfen. Jede Grundschule hat ein spezifisches Schülerinnen- und Schülerprofil, somit kann die Häufigkeit der gewalttätigen Handlungen äußerst divergent sein.

Als Fazit ist festzuhalten, dass die landläufige Meinung der steigenden Gewalt an (Grund-) Schulen insofern relativiert werden muss, dass in den empirischen Untersuchungen meist nur ein leichter Anstieg verzeichnet wurde. Doch bereits dieser Anstieg zwingt zur Ursachenforschung, denn nur so kann das pädagogische Handeln auf diese Veränderungen abgestimmt werden und möglichst früh ansetzen, um einer weiteren Verschärfung der Situation entgegenzuwirken.

2.3 Aggressions- und gewaltfördernde Faktoren in der kindlichen Lebenswelt

Die heutige Lebenswelt der Kinder ist geprägt von einer Vielzahl gesellschaftlicher und sozialer Veränderungen. Im kindlichen Umfeld gibt es folglich zahlreiche Faktoren, die Kinder verunsichern, überfordern, frustrieren und die Aneignung grundlegender sozialer Kompetenzen erschweren oder verhindern. Die Folge können vermehrt auftretende soziale Konflikte, sowie eine Zunahme der kindlichen Gewalt und Aggressivität sein.

Die wichtigsten gewaltbegünstigenden Einflüsse sollen hier nun erläutert werden, um die Dringlichkeit von neuen Wegen im Bereich der sozialen Kompetenzförderung zu verdeutlichen. Die folgenden Betrachtungen können zudem als eine Art Mosaikstein zur allgemeinen Zielgruppenanalyse gewertet werden, denn hier zeigt sich, welche Anforderungen und Veränderungen die Kinder und ihre Verhalten beeinflussen.

Da die Familie eine soziale Einheit in der Gesellschaft darstellt und die Institution Schule zentrale Aufgaben für unsere Gesellschaft übernimmt, sind die thematischen

Grenzen zwischen den Einflussfaktoren fließend. Sie bedingen sich häufig gegenseitig. Man könnte demzufolge theoretisch nahezu ausschließlich von gesellschaftlichen Faktoren sprechen. Eine Unterteilung dieser Faktoren in die drei genannten Unterkategorien (Familie, Gesellschaft, Schule) halte ich dennoch für sinnvoll, um das Thema strukturiert bearbeiten zu können. Die Wechselbeziehung der Faktoren untereinander sollte trotz dieser Einteilung beachtet werden und wird durch kurze Querverweise im Verlauf der folgenden Ausführungen unterstützt.

Die verschiedenen Einflüsse steigern die kindliche Aggressivität und Gewaltbereitschaft besonders dann, wenn mehrere von diesen Faktoren gleichzeitig auftreten.

Die familiären Faktoren sind primär durch die Veränderungen der heutigen Familienstrukturen, einem Wertewandel der Erziehung und einer damit verbundenen möglichen Überforderung, sowie Verunsicherung, auf Seiten der Eltern und der Kinder bestimmt.

Nave-Herz (1988 zitiert nach Hurrelmann 1995, S.78-79) unterteilt die wichtigsten Faktoren, die im Bereich der veränderten Familienstrukturen liegen, in:

- 1.) veränderte soziale Familienkonstellationen und Familienformen,
- 2.) hohe soziale Instabilität der heutigen Familie,
- 3.) Trend zu Kleinstfamilien.

Die veränderten sozialen Familienkonstellationen zeigen sich, so die Autorin, unter anderem in der wachsenden Zahl von Familien mit Einzelkindern. Ohne Geschwister reduzieren sich die familieninternen, sozialen Kontaktmöglichkeiten der Kinder auf ihre Eltern. Wird diese Bindung zu eng, so kann dies zu einer Einschränkung der selbstständigen Entwicklung führen, die gleichzeitig eine spätere Ablösung von der Familie erschwert.

Durch eine stetig steigende Scheidungsrate ist die heutige Familie viel häufiger von sozialer Instabilität betroffen. Momentan werden mehr als fünfunddreißig Prozent der deutschen Ehen geschieden (Nave-Herz 1988 zitiert nach Hurrelmann 1995, S.79). Eine Trennung der Eltern führt meist zu einer Verunsicherung des Kindes in einem Lebensbereich, der Kindern normalerweise die meiste soziale Sicherheit bietet bzw. bieten sollte. Denn die Eltern sind in der Regel die primären Bezugs- und

Vertrauenspersonen für ihre Kinder. Die psychische und soziale Belastung der Kinder ist dementsprechend hoch. Eine mögliche Folge, so die Autorin, ist die Beeinträchtigung des sozialen und psychischen Vertrauens der Kinder.

Neben der Scheidungsrate und sicherlich durch diese bedingt, ist die Zahl der Kleinstfamilien in Deutschland in den letzten Jahre gestiegen. Etwa fünfzehn Prozent aller Familien sind heute sogenannte Ein-Eltern-Familien. Hier muss ein Elternteil alle elterlichen Aufgaben bewältigen. Aus diesem Grund haben diese Familien, so die Autorin, oft ein Maximum an organisatorischen und finanziellen Problemen zu bewältigen. Kinder aus Ein-Eltern-Familien haben selten die Möglichkeit, situations- oder interessenbedingt zwischen zwei primären Bezugspersonen zu wählen. Die Beziehung zwischen Elternteil und Kind steht daher unter einem gewissen Druck, zu jeder Zeit funktionieren zu müssen. Dies erhöht die psychische Belastung zusätzlich (vgl. Nave-Herz 1988 zitiert nach Hurrelmann 1995, S.78-79).

Generell ist festzustellen, dass auch die Zahl der Familien wächst, in denen beide Eltern einer Erwerbstätigkeit nachgehen, die nicht im häuslichen Umfeld liegt. Haben die Eltern nicht die finanziellen Mittel, ihr Kind privat betreuen zu lassen, und findet sich keine Möglichkeit das Kind der Obhut einer Institution oder eines Familienmitgliedes anzuvertrauen, so ist es in dieser Zeit auf sich allein gestellt. Gerade bei jüngeren Kindern birgt dies die Gefahr einer Überforderung. Viele Kindern haben das Gefühl, mit ihren Problemen und Wünschen im wörtlichen Sinne „allein gelassen“ zu werden. An dieser Stelle wird deutlich, dass neue Formen der außerfamiliären Kinderbetreuung und -erziehung aufgebaut werden müssen. Zur Zeit wird vermehrt ein Mangel an ganztägigen Kindergartenplätzen und Ganztagschulen beklagt. Ein Zuwachs solcher und ähnlicher Institutionen würde die Familien stark entlasten und folglich ebenfalls die Belastungen der Kinder verringern (vgl. Nave-Herz 1988 zitiert nach Hurrelmann 1995, S.78-79; vgl. Nagel 2000, S.168).

Die heutige Gesellschaft ist bestimmt durch eine starke Individualisierungstendenz. In diesem Bestreben, die eigene Persönlichkeit nach individualistischen Maßstäben zu entfalten und den dadurch veränderten Lebens- und Berufsperspektiven der Eltern, sieht Hurrelmann (1995, S.79) die tieferen Hintergründe für diesen Wandel

der Familienformen. Die Wünsche und Bedürfnisse der Kinder stehen teilweise hinter den individuellen Anliegen der Eltern zurück. Die psychische, physische und soziale Betreuung der Kinder, sowie der stabile emotionale Kontakt, muss in zahlreichen Familien als nicht ausreichend bewertet werden. Eine steigende Zahl von Kindern reagiert auf diese familiären Veränderungen mit Verhaltensauffälligkeiten und Aggressivität (vgl. Hurrelmann 1995, S.79).

Kinder sind neben seelischen Misshandlungen, die von der Ignoranz gegenüber ihren Anliegen bis hin zu massiv-aggressivem Druck durch die Eltern reichen können, auch körperlichen Gewalterfahrungen ausgesetzt. Diese negativen Erfahrungen im häuslichen Umfeld gehören unbestritten zu den zentralen gewaltbegünstigenden Faktoren bei Kindern. Viele Eltern halten das gelegentliche Schlagen eines Kindes auch heute noch für ein akzeptables Erziehungsinstrument. In einzelnen Familien finden diese Misshandlungen täglich und/oder mit unfassbarer Brutalität statt (vgl. Menzel/Milhoffer 1995, S.59). Sexueller Missbrauch an Kindern gehört ebenfalls zu den familieninternen Gewalttaten. Statistisch betrachtet stammen fünfundzwanzig Prozent der Täter (vereinzelt auch Täterinnen) aus dem familiären Umfeld. Es sind meist enge Bekannte oder Familienmitglieder. Die seelischen Folgen kann eine Statistik wohl kaum erfassen, zweifellos sind sie jedoch immens (vgl. Menzel/Milhoffer 1995, S.59).

Sie erschüttern das kindliche Vertrauen, das heranreifende Selbstbewusstsein und die soziale Kontakt- und Konfliktfähigkeit der Opfer fast irreparabel.

Parallel dazu findet sich in von Gewalt bestimmten Familiensituationen für Kinder keine Möglichkeit, ein angemessenes Konfliktverhalten zu erlernen. Wenn Kinder in ihrem familiären Umfeld Gewalt an sich selbst erfahren oder als gängige Konfliktlösung erleben, so werden sie sich mit hoher Wahrscheinlichkeit in Situationen außerhalb der Familie ähnlich verhalten wie ihre „Vorbilder“. Es handelt sich hierbei um einen Lernvorgang, der zum Bereich Lernen am Modell gezählt werden kann. Gehört die gewalttätige Konfliktlösung zum alltäglichen Verhaltensrepertoire der Eltern, so wird das Kind dieses Element auswählen und in den entsprechenden

Situationen anwenden. Das Verhalten der Eltern wird vom Kind nachgeahmt und auf seine Wirksamkeit geprüft (vgl. Selg/Mees/Berg 1988, S.41).

Gewalt in der Familie führt somit nicht nur zu psychischen Belastungen, die in logischer Konsequenz die kindliche Aggressivität steigern, sondern das Kind lernt regelrecht, sich gewalttätig zu verhalten. Solche Erfahrungen bringen diese Kinder mit in den Unterricht, sie prägen somit den Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander, sowie die Erziehungsbeziehungen von Kindern und Lehrkräften (vgl. Rogge 2000, S.97).

Als weitere familiäre Faktoren, welche zentralen Einfluss auf das kindliche Konfliktverhalten haben können, sind der Erziehungsstil der Erziehungsberechtigten zu nennen. In einer steigenden Zahl von Familien herrscht durch den Wunsch nach Konfliktvermeidung, Zeitmangel, Desinteresse an den Bedürfnissen des Kindes oder durch eine generelle Überforderung der Eltern ein inkonsequenter Erziehungsstil oder eine „*Laisser-faire*“ (Rogge 2000, S.97)¹, d.h. alles gewährende Erziehung.

Nach Rogge (2000, S.103-104) kann eine Verunsicherung der Kinder im Bereich der emotionalen und sozialen Orientierung die Folge sein. Durch eine solche Form der Erziehung kann sich nur selten ein tiefes Vertrauen zwischen Kindern und Eltern aufbauen. Sie scheut die, für die kindliche Konfliktfähigkeit so wichtigen, Auseinandersetzungen. Das freie und ungezügelte „Gewährenlassen“ wechselt häufig unvermittelt mit impulsiven Sanktionen. Diese Verunsicherungen können zu unterschiedlichen Verhaltensauffälligkeiten bei den betroffenen Kindern führen und somit aggressives und gewalttätiges Verhalten bei Kindern verstärken (vgl. Petillon 1993, S. 5; vgl. Rogge 2000, S.103-104).

Die negativen Auswirkungen einer solchen Erziehung zeigen sich, so Rogge (2000, S.103) gerade im Gruppenverhalten der Kinder. Sie fühlen sich in der Gruppe meist unwohl, die Kontaktaufnahme fällt ihnen schwer und sie wirken häufig beziehungslos. Sie konnten in ihrem familiären Umfeld nicht die Sicherheit aufbauen, als Individuum für andere wichtig zu sein. Diese Unsicherheit äußert sich entweder in einer starken Distanzlosigkeit der Kinder oder sie treten kaum in Interaktion.

¹ In der Fachliteratur findet sich auch häufig der Begriff „Laissez-faire“ (anstatt „Laisser-faire“).

Häufig fehlen diesen Kindern Vorbilder, die ihnen konsequent Grenzen setzen, sowie soziale und moralische Regeln vorleben. Die Kinder lernen folglich nicht, Absprachen einzuhalten und grundlegende Regeln des sozialen Miteinanders zu beachten. Sie zeigen sich wenig flexibel. Vor neuen Erfahrungen scheuen sie meist zurück (vgl. Rogge 2000, S.103). Dies erschwert eine pädagogische Förderung des unausgereiften Sozialverhaltens.

Auch dem kindlichen Wunsch nach Individualität kommt dieser Erziehungsstil nicht ausreichend nach. Er überfordert die Kinder und verlangt von ihnen oft ein zu hohes Maß an Selbstständigkeit. Es werden von ihnen Leistungen verlangt, die sie noch nicht erbringen können. Dies führt bei den meisten Kindern zu einem Gefühl des Versagens. Können sie keine ausreichende Selbstachtung aufbauen, so fehlt ihnen gleichzeitig die Fähigkeit vor anderen Kindern Achtung und Respekt zu empfinden. Meist fallen diese Kinder durch ein vermehrtes Maß an destruktiven und unsozialen Handlungen auf. Sie versuchen dadurch die Zuwendung zu erhalten, die sie im häuslichen Umfeld nicht erleben. Dass es sich hierbei um negative Zuwendung in Form von Sanktionen und Tadel handelt, ist für diese Kinder unbedeutend (vgl. Rogge 2000, S.103-104).

Sie haben nicht gelernt Zuwendung durch positives Verhalten zu erhalten, denn ihnen fehlt die konstante, elterliche Anerkennung. Dies führt bei diesen Kindern häufig zu einer egozentrischen Grundeinstellung, welche im sozialen Umgang vermehrt zu Konflikten führen kann (vgl. Rogge 2000, S.103-104).

Von zahlreichen Grundschullehrerinnen und Grundschullehrern wird gerade diese starke Ichbezogenheit der Kinder als besonders belastend für die pädagogische Arbeit empfunden (vgl. Petillon 1993, S.7).

Nicht ausschließlich in einer inkonsequenten Erziehung spielt Überforderung eine zentrale Rolle für die Steigerung der kindlichen Aggressivität. Generell ist in bezug auf erzieherische Über- und Unterforderung von Kindern durch ihre Eltern festzuhalten, dass sie zu „*andauernder sozialer Ängstlichkeit*“ (Rogge 2000, S.110) führen können.

Stellen Eltern zu hohe Erwartungen an ihre Kinder, ohne ihnen die entsprechende Unterstützung zu gewähren, so kann dies zu einer emotionalen Verunsicherung auf Seiten der Kinder führen. Dies wird verstärkt durch häufige negative Rückmeldungen und fehlende elterliche Liebe. Diese emotionale Verunsicherung und Ängstlichkeit der Kinder kann in aggressiven und gewalttätigen Handlungen ihren Ausdruck finden (vgl. Rogge 2000, S.110).

Überfürsorge birgt ebenfalls Risiken, denn sie orientiert sich nicht am Kind und verhindert dessen Selbstständigkeit. Ihre Problemlösungskompetenzen werden unterschätzt und durch die anhaltende Verantwortungsübernahme der Eltern verdrängt. Die Kinder werden nicht ausreichend auf ein selbstverantwortliches Leben vorbereitet. Sie befinden sich in einer stetigen Abhängigkeit von den Eltern und können daher nur schwer ein gefestigtes Selbstbewusstsein entwickeln (vgl. Rogge 2000, S.110-111).

Die Zunahme der inkonsequenten Erziehungsstile hat ihren Ursprung nicht zuletzt im gesellschaftlichen Wandel. Die heutige Kindheit vollzieht sich in einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft. Der Verlust von traditionellen Verbindlichkeiten, Wertvorstellungen und einheitlichen Normen und Grundsätzen beinhaltet gleichermaßen Chancen und Gefahren. Die Auflösung der gesellschaftlichen Homogenität birgt zum einen die Gefahr einer Verunsicherung der einzelnen Gesellschaftsmitglieder, zum anderen kann die, sich durch unterschiedliche Lebensauffassungen und Kulturen neu entwickelnde Vielfalt effektiv genutzt werden, um die Gesellschaft zu öffnen und auf vielfältige Weise zu bereichern (vgl. Nagel 2000, S.169).

Ein Mindestmaß kollektiver sozialer Werte und Normen ist jedoch für die soziale Interaktion und den gesellschaftlichen Zusammenhalt von zentraler Bedeutung. Hier kann es durch den Verlust der gesellschaftlichen Homogenität zu Verständigungsproblemen über dieses Mindestmaß an Wertvorstellungen kommen. Viele Eltern sind beispielsweise unsicher in welcher Weise sie die neuen, nicht genau definierten Erziehungsinhalte (z.B. Durchsetzungsvermögen, Anpassungsfähigkeit, Kreativität, etc.) umsetzen sollen (vgl. Korn/Mücke 2000, S.22).

Es soll nicht der Eindruck entstehen, ausschließlich massive Verstöße gegen die kindlichen Grundbedürfnisse könnten aggressives und gewalttätiges Verhalten von Kindern begünstigen. In zahlreichen Familien mangelt es einfach an einer konstanten Förderung kindlicher Kompetenzen. Das familiäre Umfeld bietet Kindern immer seltener die Möglichkeit, soziale Fähigkeiten und Regeln zu erproben (vgl. Breiter 2000, S.75; vgl. Rogge 2000, S.107).

So finden in vielen Familien grundlegende Rituale, wie gemeinsame Mahlzeiten oder eine gemeinsame Freizeitgestaltung, die auf die Bedürfnisse aller Rücksicht nimmt, nicht mehr statt. Folglich fehlen Freiräume zur verbalen Interaktion. Manche Kinder sind aus diesem Grund beispielsweise für verbale Konflikte nicht ausreichend ausgestattet. Sie erfahren in ihrer Familie keine Streitkultur, daher verinnerlichen sie primär die aggressiven Kraftausdrücke Gleichaltriger. Diese verbalen Defizite können während eines Konflikts schnell zu einer gewalttätigen Eskalation führen (vgl. Breiter 2000, S.75; vgl. Rogge 2000, S.107).

Die Gründe für eine Verschlechterung der Sozialkompetenzen bei Kindern sind nicht nur im familiären Umfeld zu finden. Die infantile Entwicklung wird parallel dazu von weiteren **gesellschaftlichen Faktoren** beeinflusst. Als wichtigste Einflussfaktoren sind die mangelnde soziale Sicherheit, die veränderte Wohnumwelt und der verstärkte Einfluss der Medien zu nennen.

Die Bedeutung von Verunsicherungen für das infantile Konfliktverhalten wurde bereits im Bereich der Erziehungsstile bewertet. Ein weiterer Faktor, der bei Kindern und ihren Familien zu einer verstärkten Unsicherheit führt, ist der Mangel an sozialer Sicherheit. Die materielle Situation der Eltern ist heute besser als früher, jedoch ist der Abstand zwischen den verschiedenen Sozialschichten merklich größer geworden. Der Prozentsatz der Familien, die von Sozialhilfe leben ist stetig gewachsen (vgl. Ostermann 2000, S.185). Das soziale Netz fängt einen Großteil der hilfsbedürftigen Familien auf, dennoch erhöht die Verschlechterung der ökonomischen Situation den psychischen Druck in den Familien. Arbeitslosigkeit und Verschuldung belasten einige Familien so stark, dass für die Bedürfnisse der einzelnen Familienmitglieder keine Zeit und Kraft mehr bleibt (vgl. Nagel 2000, S.168).

In unserer stetig dem Wandel unterworfenen Gesellschaft hat das elterliche Wissen an Aktualität verloren. Dies kann zu einer kindlichen Verunsicherung und Zukunftsangst führen. In vielen Wissensbereichen sind die Kinder ihren Eltern heute entweder überlegen oder die Eltern können auf bestimmte Fragen keine sichere Antwort geben. Die Eltern können häufig nur noch Vermutungen äußern. Die Sicherheit im Hinblick auf Arbeitsplatz, Zukunft oder Wertvorstellung im sozialen Bereich geht immer mehr verloren (vgl. Ostermann 2000, S.185).

Zugleich ist ein Verlust der naturnahen Erfahrungsräume für Kinder zu verzeichnen. Die hohe Verkehrsdichte und eine Wohnumwelt, die primär auf die Bedürfnisse Erwachsener zugeschnitten ist, führen zu einer Verringerung der kindlichen Freiräume. Diese Räume gaben Kindern früher die Möglichkeit, im gemeinsamen Spiel verschiedenste Erfahrungen zu sammeln und fremde Landschaften zu erschließen (vgl. Nagel 2000, S.168; vgl. Petillon 1993, S.6).

Kinder verbringen heute sehr viel weniger Zeit draußen und können aus diesem Grund häufig nicht genügend Bewegungserfahrungen sammeln. Manche Kinder verhalten sich im sozialen Miteinander motorisch so ungeschickt, dass sich dadurch bedingte Konflikte häufen. Beispielsweise können viele Kinder weniger geschickt über absichtliche oder unabsichtliche Barrieren klettern und geraten häufig auch ungewollt körperlich aneinander (vgl. Breiter 2000, S.75). Die Chancen zu einer unorganisierten, kreativen und selbstständigen Rauman eignung sind heute vergleichsweise gering. Ein Verlust dieser Kontaktfelder bedingt eine Abnahme der interaktiven und sozialen Lernfelder (vgl. Nave-Herz 1988 zitiert nach Hurrelmann 1995, S.78; vgl. Nagel 2000, S.168; vgl. Petillon 1993, S.6).

Dass sich die heutige Kindheit vielfach in den eigenen vier Wänden abspielt, liegt sicherlich auch am steigenden Einfluss der Medien. Dieser verstärkte Medienkonsum wird in der derzeitigen Diskussion häufig als zentraler gewaltfördernder Faktor bei Kindern und Jugendlichen angeführt. In der Analyse des Zusammenhangs zwischen Medien und kindlicher Gewalt darf jedoch nicht von einem simplen Reiz-Reaktions-Mechanismus ausgegangen werden (vgl. Mikat 2000, S.136).

Sicherlich gehört die „starke Reizung von optischen und akustischen Sinnes-eindrücken durch die mediatisierte Welt“ (Hurrelmann 1995, S.78) zu den brisantesten Risiken in der heutigen, infantilen Lebenswelt. Die Medien, vor allem anderen sind hier Fernseher und Computer bzw. Videospiele zu nennen, verändern das kindliche Alltagsleben und nehmen in der Familie verstärkt Platz ein. So ist eine vermehrte Sozialisationsbedeutung und Orientierung an den dort dargestellten Normen und Werten festzustellen (vgl. Nagel 2000, S.168-169).

Der Medieninhalt bzw. die Mediengewalt wirkt jedoch nicht bei jedem Rezipienten gleich. Welche Bedingungen sind also ausschlaggebend für eine aggressionsfördernde Wirkung? Mikat (2000, S.133-146) rät zu einer Betrachtungsweise, die weder verharmlosen noch verteufeln sollte:

In welcher Form Medien wahrgenommen werden, hängt primär von der Art der Darstellungen und den individuellen Voraussetzungen der Rezipienten ab. Jüngere Kinder sind leichter durch Medien zu beeinflussen, da ihre eigenen Norm- und Wertevorstellungen noch nicht ausreichend gefestigt sind. Die Unterscheidungsfähigkeit zwischen eigener Realität und der künstlichen Medienwelt ist bei jüngeren Kindern noch nicht ausgereift und beeinflusst das Ausmaß der Orientierung zusätzlich. Sie können durch Gewalt in den Medien schnell emotional und kognitiv überfordert werden. Ältere Kinder verfügen dagegen meist über relativ gefestigte Einstellungen und Verhaltensmuster. Konsumieren Kinder bevorzugt Filme und Videospiele, in denen Gewalt als legitimes Mittel zur Konfliktlösung dargestellt wird, so kann dies die Gefahr der Übernahme dieser Art der Konfliktlösung für das reale Leben steigern. Dies ist besonders dann der Fall, wenn Kinder in ihrem familiären Umfeld Gewalt als gängige Konfliktlösung erleben bzw. ihre Eltern gleichgültig mit dem Thema Gewalt umgehen. Bei diesen Kindern wird die von den Eltern geprägte Grundeinstellung, dass Gewalt ein adäquates Mittel darstellt, durch die Medien zusätzlich verstärkt. Die negativen Auswirkungen der Medien sind folglich verstärkt bei Kindern und Jugendlichen zu finden bzw. zu befürchten, die in ihrem sozialen Umfeld keine emotionale Stabilität erleben und nicht die Möglichkeit erhalten, adäquates Konfliktverhalten zu erlernen oder Medieninhalte mit Unterstützung der Eltern zu reflektieren (vgl. Mikat 2000, S.133-144).

Bezugnehmend auf die derzeitige „Mediendiskussion“ soll hier noch einmal darauf hingewiesen werden, dass eine Analyse des Medieneinflusses nicht zu dem Ergebnis kommen darf, dass die medialen Einflüsse eine uneingeschränkte Macht besitzen. Es sollte nicht vergessen werden, dass es im Verantwortungsbereich der Eltern liegt, welche medialen Inhalte Kinder konsumieren und wie häufig dies geschieht.

Sicherlich ist es notwendig Kinder vor bestimmten Gewaltdarstellungen zu schützen, aber dies sollte primär durch pädagogische Maßnahmen, in Form von schulinterner und familiärer Medienerziehung, geschehen.

Ein Kind sollte selbst zu der Überzeugung gelangen bestimmte Filme, Videospiele oder Internetseiten abzulehnen. Gewalt in den Medien darf nie als einziger Grund für das gewalttätige Verhalten eines Kindes angesehen werden. Eine derartig einseitige Betrachtung stiehlt sich aus der Verantwortung zusätzlich an anderer Stelle nach den möglichen Ursachen für Gewalt zu suchen.

An dieser Stelle soll auf einen weiteren gesellschaftlichen Bedingungsfaktor für kindliches Gewaltverhalten hingewiesen werden, der in der Literatur teilweise vernachlässigt wird. Die ungenügende gesellschaftliche Gleichbehandlung von Männern und Frauen verhindert die Chancengleichheit für Jungen und Mädchen nicht nur im Bereich des zukünftigen Erwerbslebens (vgl. Nagel 2000, S.168). Die Darstellung von traditionellen Rollenstereotypen in den Medien, sowie in anderen Bereichen unserer Gesellschaft, führt bei Jungen und Mädchen häufig zu unterschiedlichem Konfliktverhalten. Nicht ohne Grund wird in der Fachliteratur immer wieder darauf hingewiesen: *„Täter und Opfer körperlicher Gewalt in der Grundschule [und allen anderen Schultypen] sind überwiegend Jungen“* (Menzel/Milhoffer 1995, S.54).

Die Gründe hierfür sind vielfältig. Zum einen sind die eigenen Gewalterfahrungen zu nennen, zum anderen die Erziehung und die gesellschaftlichen Rollenzwänge. Jungen neigen viel eher dazu, sich unkooperativ zu verhalten und in Konflikten Gewalt anzuwenden, denn dies entspricht den gesellschaftlichen Rollenvorgaben für Männlichkeit. Folglich wird gewalttätiges Verhalten bei Jungen häufig eher toleriert als bei Mädchen. In der weiblichen Sozialisation wachsen Mädchen meist mit dem Bewusstsein auf, für körperliche Auseinandersetzungen nicht ausreichend gewappnet

zu sein. Sie werden dazu erzogen, diese zu vermeiden. Zudem lernen sie, sich defensiv zu verhalten und Hilfe zu holen, anstatt sich zu wehren. Der elterliche Wunsch nach einem braven, ruhigen und angepassten Verhalten bei Mädchen hat den Vorteil, dass die meisten Mädchen über ein breites Spektrum an gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien verfügen. Andererseits fehlt ihnen häufig der Mut, sich in bedrohlichen Situationen selbstständig zur Wehr zu setzen (Menzel/Milhoffer 1995, S.54-56).

Eine Auflösung der stereotypen Rollenzuweisungen kann Mädchen die Möglichkeit eröffnen, sich selbstbewusster zu entwickeln und sich vom potentiellen Opferstatus zu befreien. Gleichzeitig würde es heranwachsende Jungen von dem Druck befreien, Konflikte immer als Sieger beenden zu müssen, sowie sich hart und stark zu verhalten. Eine Förderung der Chancengleichheit ist also nicht nur in den Bereichen Bildung, Erwerbsleben und Lebensplanung von zentraler Bedeutung, sondern sollte auch im Bereich der Gewaltprävention Beachtung finden.

Auf diesen Zusammenhang wird im letzten Teil dieser Arbeit erneut kurz verwiesen, um die Notwendigkeit und die Vorteile von geschlechtsgemischten Mediations-Teams zu verdeutlichen.

Abschließend soll nun die Institution Schule ins Blickfeld dieser Ursachenanalyse genommen werden:

Schule, als gesellschaftliche Sozialisations- und Wissensvermittlungsinstanz, gehört nicht ausschließlich zu den Austragungsorten von Gewalt. Zugleich finden sich dort **schulspezifische Bedingungsfaktoren** für aggressives Verhalten bei Kindern. Einige Formen der strukturellen Gewalt an Schulen wurden schon zu Beginn dieser Arbeit umrissen. Nach Hurrelmann (1995, S.77) ist die Schule wiederholt Auslöser von Aggression und Gewalt, da das schulische Leben für Kinder vor allem durch Demoralisierung geprägt ist. Die Institution Schule muss die gesellschaftlichen Kategorien von Leistungserfolg und Leistungsversagen anwenden, so dass auf die unterschiedliche kognitive Entwicklung des einzelnen Kindes nur unzureichend Rücksicht genommen werden kann. Diese Einschätzung der individuellen Leistungen nach übergeordneten Kategorien führt bei vielen Kindern zu einer Verunsicherung

des Selbstwertgefühls. Das Gefühl, in einigen Bereichen zu versagen und dem gesetzten Standart nicht zu genügen, kann bei ihnen zu steigender Aggressivität und Gewalt führen. Erleben sie zusätzlich Druck von den Eltern, Freunden und Lehrenden so werden Aggressivität und Gewalt schnell zu gängigen Verteidigungs- und Kompensationsmechanismen, die das schulische Klima beeinträchtigen können (vgl. Rutter/Maughan/Mortimer/Ouston 1980 zitiert nach Hurrelmann 1995, S.77). Unzulängliche äußere Gegebenheiten, beispielsweise eine zu kleine Turnhalle oder der marode bauliche Zustand der Schule und fehlende Ressourcen, sorgen zusätzlich für eine Frustration auf Seiten des gesamten Kollegiums und der Kinder (vgl. Büttner/Schwichtenberg 2000, S.28).

Ein vermehrtes Auftreten von sozialen Konflikten und Gewalt ist nach Büttner und Schwichtenberg (2000, S.28) dann zu erwarten, wenn auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler nicht ausreichend eingegangen wird:

Teilweise orientiert sich der Unterrichtsablauf nicht an der infantilen Lebenswelt. Ermüdender oder überfordernder Unterricht kann zu einer verstärkten Frustration der Schülerinnen und Schüler führen. Dies birgt die Gefahr von vermehrt auftretenden gewalttätigen Kompensationsmechanismen. Die Grundeinstellungen der Lehrerinnen und Lehrer zur Schule und zum Unterricht spielen daher eine zentrale Rolle für die Interaktions- und Lernatmosphäre.

Manche Lehrkräfte leben ihre Aggressionen unterschwellig an den Kindern aus oder sie unterbinden Gewalttätigkeiten unter Kindern nicht rechtzeitig. Durch solches Verhalten vermitteln sie selbst eine Akzeptanz von Gewalt und fördern indirekt diese Verhaltensweisen (vgl. Walker 1995, S.9).

Die genannten gewaltbegünstigenden Einflüsse zeigen unabhängig von ihrem Erscheinungsfeld (Schule, Gesellschaft und Familie) zahlreiche Übereinstimmungen. So führen die meisten Bedingungsfaktoren zu einer Verunsicherung oder Überforderung des Kindes. Eine Vielzahl der gesellschaftlichen und familiären Veränderungen raubt den Kindern die Möglichkeit, adäquates soziales Verhalten zu erlernen. Dies führt zu einer Vernachlässigung bzw. Abnahme der infantilen Sozialkompetenzen. Es kann nicht mehr davon ausgegangen werden, dass Kinder und

Jugendliche in ihren Familien generell ein ausreichendes Maß an Sicherheit, Aufmerksamkeit und Entfaltungsmöglichkeiten erhalten. Kindern wird durch familiäre, gesellschaftliche bzw. schulinterne Faktoren in vielfältiger Weise bewusst oder unbewusst, gesteuert oder ungesteuert, Gewalt angetan. Ist die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes durch eine Vielzahl dieser Faktoren beeinflusst, so reagiert es verstärkt mit Aggression und Gewalt, um die inneren Spannungen zu kompensieren.

Die Schule muss auf diese Veränderungen reagieren und vermehrt soziale Lernfelder in ihren täglichen Ablauf integrieren. Dies wird vielerorts schon seit Jahren versucht. Die Lehrkräfte, sowie sozialpädagogische, sonderpädagogische und psychologische Fachkräfte, suchen täglich nach neuen Wegen, diesen Anforderungen gerecht zu werden.

Dies kann nicht bedeuten die Familie und andere gesellschaftliche Institutionen aus ihrer Verantwortung zu entlassen. Eine differenzierte Erörterung aller denkbaren Interventionsmöglichkeiten ist an dieser Stelle allerdings nicht möglich. Die Darstellung der Interventionsmöglichkeiten beschränkt sich folglich auf den, für diese Arbeit relevanten, Handlungsbereich der Schule.

2.4 Die Gewaltpräventions- und Interventionsmöglichkeiten der Schule

Durch die Analyse der Bedingungsfaktoren für kindliches Konfliktverhalten wurde deutlich, dass aggressives und gewalttätiges Verhalten bei Kindern eine Form der Auseinandersetzung mit heute aktuellen Lebensanforderungen, Entwicklungsaufgaben und psychischen bzw. sozialen Belastungen darstellt. Die Schule, als sozial und zeitlich zentrale Bezugsinstitution der Schülerinnen und Schüler, ist für deren Verhaltensprobleme, wie bereits angesprochen, teilweise mitverantwortlich (vgl. Hurrelmann 1995, S.77).

Sie verfügt zugleich über eine Vielzahl von pädagogischen Möglichkeiten, diesen Auffälligkeiten entgegenzuwirken. Eine Nutzung dieser Ressourcen ist für eine Prävention von Gewalt an Schulen, sowie für die soziale Entwicklung der Kinder,

gerade durch eine teilweise unzureichende familiäre Betreuung und die steigenden gesellschaftlichen Anforderungen, wichtiger den je.

Die im folgenden Abschnitt dargestellten Möglichkeiten, sind als grundlegende Überlegungen zu verstehen. Sie beziehen sich demzufolge zumeist auf alle gängigen Schulformen. Wird hier der Begriff „Schule“ angewandt, so gilt dies unzweifelhaft und besonders für die Primarstufe unseres Schulsystems. Besonders die Grundschule, als Schulstufe grundlegender Bildung, sollte ihre Freiräume verstärkt nutzen, um ihre Schülerinnen und Schüler zu einem möglichst frühen Zeitpunkt sozial zu fördern und ihnen somit die generelle soziale Entwicklung und die weitere Schullaufbahn zu erleichtern.

Die schulischen Möglichkeiten in diesem Bereich sollen an dieser Stelle ausführlich dargestellt werden, um im späteren Verlauf dieser Arbeit Schulungen im Bereich der Peer-Mediation als eine mögliche Umsetzung dieser pädagogischen Verantwortung darzustellen.

Erste Aufgabe der Grundschule muss es sein, eine Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen und den Abbau der strukturellen Gewalt an Schulen anzustreben, um die Entwicklung einer positiven Lernatmosphäre zu begünstigen.

Hurrelmann (1995, S.83-84) unterscheidet folglich zwei Komponenten für die Förderung des kindlichen Sozialverhaltens. Demnach ist eine transparente und gerechte Chancenstruktur, sowie ein gezieltes soziales Kompetenztraining nötig. Der Autor weist darauf hin, dass die schulischen Beurteilungsmaßstäbe klare Regeln für positive und negative Sanktionen enthalten müssen.

Die Beurteilung der Leistungsfähigkeit, des Leistungsstandes und des sozialen Verhaltens muss für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und verlässlich sein. Frustrationen, Enttäuschungen und Irritationen sollten möglichst verhindert werden, um die Ausgangsbedingungen für Aggression einzudämmen.

Gleichzeitig sollte versucht werden, die Belastungen der Lehrkräfte zu verringern. Hurrelmann (1995, S.83) rät zu einer Kontrolle der quantitativen und qualitativen Belastungen, um günstigere Arbeitsbedingungen zu ermöglichen. Nur motivierte und psychisch gesunde Lehrerinnen und Lehrer können den steigenden Anforderungen

gerecht werden und die Kinder ausreichend fördern. In allen Bereichen der pädagogischen Arbeit spielen die finanziellen und personellen Ressourcen eine zentrale Rolle. Die Handlungsspielräume der Schule sind hier eher begrenzt, da die Hauptverantwortung für günstigere schulorganisatorische Voraussetzungen und die Verbesserung der Arbeitsbedingungen im Verantwortungsbereich der Bildungsministerien und Finanzpolitiker liegen (vgl. Valtin 1995, S.19).

Das soziale Lernen ist für den Bereich der Gewaltprävention an Schulen von ganz besonderer Bedeutung. Das gezeigte Konfliktverhalten wird primär durch die individuellen Fähigkeiten, die auftretenden Lebensanforderungen und Belastungen zu verarbeiten, bestimmt. Der Stil dieser Auseinandersetzung und Bewältigung entscheidet, wie effektiv das Individuum mit Problemsituationen umgehen kann (vgl. Hurrelmann 1995, S.80-84). Daher sollte an Grundschulen ein speziell abgestimmtes soziales Kompetenztraining das prosoziale Verhalten der Schülerinnen und Schüler fördern. Es gilt „[...] Kontakte untereinander aufzunehmen, Gefühle wahrzunehmen und auszudrücken, soziale Beziehungen zu Freunden zu stabilisieren und zu pflegen, angemessene soziale Verhaltensweisen gegenüber den Lehrkräften [und anderen Kindern] zu erlernen [...]“ (Hurrelmann 1995, S.83). Die Basis für intellektuelle und soziale Kompetenzen sollte, so der Autor, auf der unterrichtsinhaltlichen Ebene gelegt werden. Dies geschieht durch ein breites Spektrum an Informationen, welches den Schülerinnen und Schülern möglichst lebensnah nähergebracht werden sollte. Im günstigsten Fall werden somit intellektuelle, motorische und soziale Fähigkeiten vermittelt, die in der inner- und außerschulischen Lebenswelt Anwendung finden können. Werden Schülerinnen und Schüler durch Leistungsförderung und soziales Training auf das Leben außerhalb der Schule ausreichend vorbereitet, so minimieren sich zahlreiche Konfliktpotenziale schon im Vorfeld, denn die Schülerinnen und Schüler verfügen über differenziertere Konflikt- und Problemlösungskapazitäten. Gut informierte und sozial geförderte Schülerinnen und Schüler fühlen sich sicher und können vielen Anforderungen gelassen entgegenreten. Sie haben in zentralen Bereichen ein ausreichend fundiertes Wissen, um sich eine eigene Meinung bilden zu können oder sich gegen Ungerechtigkeiten zu wehren (vgl. Hurrelmann 1995, S.80-84).

Eine Zusammenfassung der in der fachlichen Diskussion angeführten Überlegungen für eine Verbesserung der pädagogischen Qualität an Schulen, findet sich bei Tillmann (1995, S.71-74). Es wurden folgende Empfehlungen formuliert:

- Leistung fördern und Schulversagen verhindern,
- sich den Lebensproblemen einzelner Schülerinnen und Schüler stellen,
- die Chancenstruktur der Schule transparent und gerecht gestalten,
- gezielte Sozialerziehung im Unterricht betreiben,
- auf die positive Wirkung von Schülerfreundschaften setzen,
- die Geschlechtssozialisation der Jungen stärker in den Blick nehmen,
- bei sozial unadäquatem Verhalten hinschauen und Grenzen setzen.

Auch hier findet sich der von Hurrelmann (1995, S.81) formulierte Ansatz wieder, dass Schule nicht ausschließlich eine Institution für Wissensvermittlung und des intellektuellen Trainings, sondern gleichzeitig ein soziales Forum sein sollte. Dies eröffnet den Schülerinnen und Schülern wichtige Erfahrungsräume, wirkt also nicht nur gewaltpräventiv, sondern fördert die gesamte infantile Selbstentfaltung.

In diesem Zusammenhang ist eine differenziertere Darstellung der Zielbereiche des sozialen Kompetenztrainings nötig, um diesen Bereich in seinem ganzen Umfang zu erfassen und im weiteren Verlauf dieser Arbeit entsprechende Methoden entwickeln zu können.

Petillon (1993, S.101-107) erarbeitete elf Lernzieldimensionen für den Bereich des sozialen Lernens in der Grundschule. Diese Ziele werden im folgenden genannt und kurz erläutert. Sie zeigen umfassend die Bereiche des sozialen Miteinanders und der eigenen Ich-Entwicklung, die für ein prosoziales Verhalten von Bedeutung sind und folglich in der schulischen Förderung Beachtung finden sollten:

„Kommunikation: Fähigkeit und Bereitschaft, sich verständlich zu machen und andere zu verstehen“ (Petillon 1993, S.102).

Kommunikation ist die Basis jeder partnerbezogene Interaktion. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich durch verbale und nonverbale Kommunikation verständlich zu machen. Dieser Bereich umfasst neben einer Förderung des aktiven

Zuhörens auch die Erarbeitung eines für alle Seiten verständlichen, kommunikativen Repertoires.

„Kontakt: Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen Kontakt aufzunehmen“ (Petillon 1993, S.103).

In diesem Bereich soll die angstfreie Kontaktaufnahme gefördert werden. Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Kontaktangebote anzunehmen und selbstständig anzubieten. Ziel ist es neue Beziehungen als eine Bereicherung der eigenen Perspektive wahrzunehmen.

„Kooperation: Fähigkeit und Bereitschaft, mit anderen zusammenzuarbeiten“ (Petillon 1993, S.103).

In einem Kooperationsprozess wird gemeinsam versucht, ein festgelegtes Ziel zu erreichen bzw. eine Aufgabe zu lösen. Handlungsziele und Handlungsschritte werden gemeinsam erarbeitet, strukturiert und durchgeführt. Schülerinnen und Schüler müssen daher spezifische Kompetenzen und Handlungsorientierungen erlernen, um mit dieser Anforderung umgehen und die Vorteile der Teamarbeit erkennen zu können.

„Solidarität: Fähigkeit und Bereitschaft zu gemeinsamen Handlungen in kleineren und größeren Gruppen; Bewusstsein der Zusammengehörigkeit und Erkenntnis der gemeinsamen Lage“ (Petillon 1993, S.103).

In diesem Bereich sollten solche Themen aufgegriffen werden, die den Schülerinnen und Schülern kognitiv und emotional verständlich sind. Es gilt zu lernen, in welchen Bereichen Solidarität eine Veränderung bewirken kann und wie solidarisches Handeln in der praktischen Anwendung aussehen kann.

„Konflikt: Fähigkeit und Bereitschaft, konstruktives Konfliktlöseverhalten zu praktizieren“ (Petillon 1993, S.104).

Der Umgang mit Konflikten ist im Bereich der Identitätsentwicklung und der Stabilität von Beziehungen bzw. Gruppen, wie bereits erläutert, von zentraler Bedeutung. Ziel einer Förderung der Konfliktfähigkeit von Schülerinnen und Schüler ist die Entwicklung von kognitiven, motivationalen und emotionalen Kompetenzen im Bereich der Konfliktlösung.

„Ich-Identität: Fähigkeit und Bereitschaft, Fremderwartungen und eigene Bedürfnisse so zu verarbeiten, dass ein eigenes selbstbestimmtes Rollenverhalten entwickelt und praktiziert werden kann“ (Petillon 1993, S.104).

Ziel ist eine Förderung der kindlichen Selbstbejahung, Angstfreiheit, Selbstreflexion, des Durchsetzungsvermögens, sowie der Urteils- und Entscheidungsfähigkeit. Es soll versucht werden, die Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, dass sie auf ihre eigenen Fähigkeiten zu vertrauen, sich mit den Anforderungen und Erwartungen ihrer Umwelt auseinandersetzen und adäquate Handlungsmuster entwickeln.

„Soziale Sensibilität: Fähigkeit und Bereitschaft, sich in die Rolle eines anderen zu versetzen, sich in seine Lage einzufühlen und das Ergebnis dieser Bemühungen in das eigene Verhalten einzubeziehen“ (Petillon 1993, S.105).

Im Bereich der sozialen Sensibilität, soll die kindliche Empfänglichkeit für soziale Reize gefördert werden. Ziel ist die Steigerung der kindlichen Empathie, des sozialen Verstehens und der sozialen Perspektivenübernahme. Soziale Sensibilität, die von allen Klassenmitgliedern praktiziert wird, vermittelt ein Gefühl der Sicherheit und Verlässlichkeit. Dies kann zu einer intensiveren Klassengemeinschaft führen und die Lösung von Konfliktsituationen erleichtern.

„Toleranz: Fähigkeit und Bereitschaft, die Andersartigkeit, Eigentümlichkeit, Hilfsbedürftigkeit usw. anderer zu erkennen und zu respektieren, Vorurteile zu hinterfragen“ (Petillon 1993, S.105).

Der Abbau von Vorurteilen und die Akzeptanz der Andersartigkeit sind zentrale Punkte der Toleranzentwicklung. Schülerinnen und Schüler sollen die Möglichkeit erhalten, sich mit Vorurteilen auseinanderzusetzen. Sie sollen die Bedeutung von Flexibilität und fortlaufender Reflexion der eigenen Meinung erkennen.

„Kritik: Fähigkeit und Bereitschaft, Informationen, Normen, Handlungen, feststehende Urteile kritisch zu hinterfragen und gegebenenfalls Alternativen zu entwickeln“ (Petillon 1993, S.106).

Kritikfähigkeit verlangt verschiedene kognitive Voraussetzungen, um kritische Bereiche zu erkennen und Änderungsvorschläge zu erarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass Kritik nicht nur ein Privileg, sondern gleichzeitig eine soziale Verantwortung darstellt.

„Umgang mit Regeln: Fähigkeit und Bereitschaft, wichtige Regeln des Zusammenlebens zu erarbeiten, zu beachten und gegebenenfalls zu revidieren“ (Petillon 1993, S.106).

Für die Interaktion ist ein ständiges Aushandeln von Übereinkünften unerlässlich. Das Bewusstsein für die Notwendigkeit sinnvoller Regeln und deren Einhaltung, sowie die Möglichkeit diese bei Bedarf zu verändern, sollte daher möglichst früh gezielt geschult und trainiert werden.

„Gruppenkenntnisse: Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse über wesentliche Aspekte der sozialen Gruppe und Schulklasse zu erwerben“ (Petillon 1993, S.106).

Dieser Bereich bietet sich an, um Themen wie z.B. Konflikte, Gruppenstrukturen, Außenseiterproblematik oder Vorurteile zu bearbeiten. Die Schülerinnen und Schüler sollen im Zuge dessen ein Gefühl für die individuellen Normen und Werte der Gruppenmitglieder entwickeln. Es soll versucht werden, die Reflexion der eigenen Stellung und der Stellung der anderen Personen in der Gruppe anzuregen (vgl. Petillon 1993, S.102-106).

Eine Umsetzung dieser Ziele gestaltet sich nicht immer einfach. Der Bereich des sozialen Lernens ist zwar fester Bestandteil der Bildungspläne für die Primarstufe, häufig stehen jedoch keine zusätzlichen Stunden für diesen Bereich zur Verfügung (vgl. Petillon 1993, S.149-173). Doch gerade dieser Lernbereich benötigt viel Zeit und eine intensive, fortlaufende Betreuung und Umsetzung durch die Lehrkräfte, welche im Idealfall durch sozialpädagogische und schulpsychologische Fachkräfte unterstützt werden. Die Förderziele des sozialen Lernens können mit in den regulären Fachunterricht einfließen oder gezielt in Projekten bearbeitet werden.

Im nun folgenden Teil dieser Arbeit werden die Schulungen im Bereich der Peer-Mediation, als eine geeignete Methode zur Umsetzung der Lernzieldefinitionen für soziales Lernen dargestellt.

3. Mediation – eine gewaltfreie Konfliktlösungsstrategie

Erläuterung

Es folgt eine kurze Einführung in die allgemeinen Grundlagen der Mediation. Diese thematische und begriffliche Einführung erleichtert den Zugang zur spezifischen Mediationsform „Peer-Mediation“, die als zentrales Thema dieser Arbeit zu werten ist und im Anschluss auf ihre pädagogischen Möglichkeiten und Anwendungsbereiche analysiert werden soll.

3.1 Das Mediationskonzept – Grundlagen und Anwendungsbereiche

Mediation ist ein alternatives, außergerichtliches und strukturiertes Verfahren zur eigenverantwortlichen Regelung von Konflikten zwischen mindestens zwei Konfliktparteien. Die Schlichtung des Konflikts erfolgt mit Hilfe einer dritten, neutralen Person, also einer Mediatorin oder eines Mediators (vgl. Proksch 1998, S.15).

Die Mediation gehört zu den ältesten Formen der menschlichen Konfliktlösung. Sie lässt sich in der Antike ebenso nachweisen wie in asiatischen, afrikanischen oder indischen Kulturen. In China wurde Mediation beispielsweise schon vor einigen hundert Jahren als gängige Schlichtungsmethode zwischen Gemeinden eingesetzt (vgl. Eybisch 1995, S.42; vgl. Dulabaum 2000, S.10; vgl. Proksch 1998, S.16; vgl. Korn/Mücke 2000, S.73).

In den 60er Jahren erfuhr die Mediation in den USA einen neuen Aufschwung. Streitfälle, die von den Gerichten nicht mehr bewältigt werden konnten, sollten von den Konfliktparteien selbst beigelegt werden. Heute gibt es in den USA rund einhundertachtzig Mediationszentren, die sich je nach Schwerpunkt mit den unterschiedlichsten Formen sozialer Konflikte auseinandersetzen. In Deutschland wurde diese Konfliktregelungstechnik Mitte der 80er Jahre wiederentdeckt und für die jeweiligen Belange strukturiert. Zunächst kam sie primär in der außergerichtlichen Trennungs- und Scheidungsberatung zum Einsatz (vgl. Eybisch 1995, S.42).

Das englische Wort „Mediation“ bedeutet „Vermittlung“. Es beinhaltet den lateinischen Begriff „medium“, der mit „inmitten“ bzw. „in der Mitte befindlich“ übersetzt werden kann. Hier wird die Aufgabe des Mediators bzw. der Mediatorin

deutlich. Er/sie ist überparteilich und unterstützt die gleichwertige und ausgeglichene Kommunikation zwischen den Konfliktparteien (vgl. Eybisch 1995, S.42; vgl. Proksch 1998, S.15-16).

Mediatorinnen und Mediatoren müssen über bestimmte Grundvoraussetzungen verfügen, um den Vermittlungsprozess begleiten zu können. Sie müssen konsequent allparteilich bleiben, die Konfliktparteien akzeptieren, anerkennen und in ihrer Individualität an- bzw. ernstnehmen. Gleichzeitig müssen sie in der Lage sein die Kontrahenten bei der Äußerung ihrer individuellen Meinung zu unterstützen und ihnen das Gefühl geben, dass sie eine Berechtigung zu dieser Aussage haben (vgl. Dulabaum 2000, S.19-21). Sie haben nicht die Aufgabe ein Urteil zu fällen, sondern unterstützen lediglich durch Moderation und Strukturierung des Gesprächs die Konfliktlösung. Ziel ist eine gemeinsam erarbeitete Konfliktregelung, die für alle Konfliktpartner zufriedenstellend ist (vgl. Proksch 1998, S.15).

Mediation liegt der Gedanke zu Grunde, dass die Konfliktparteien etwas wichtiges gemeinsam haben, nämlich das zu lösende Problem. Die Konfliktpartner haben somit eine andere Position zueinander, als dies in einer herkömmlichen Konfrontation der Fall ist (vgl. Harms 1999, S.82). Diesen Unterschied verdeutlicht die folgende Abbildung:

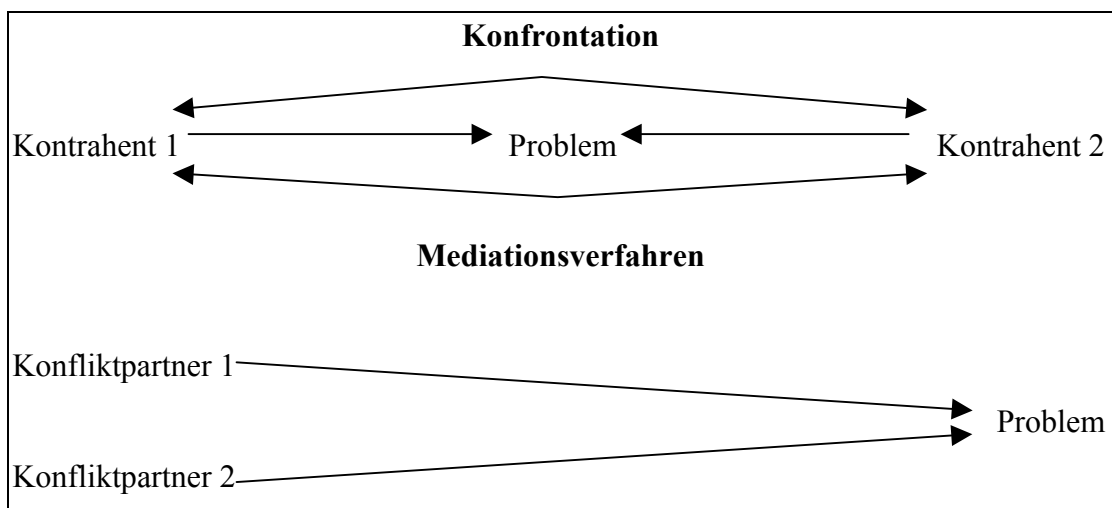


Abb.1: Die Position der Konfliktparteien zueinander in einer herkömmlichen Konfrontation, sowie im Mediationsverfahren (vgl. Harms 1999, S.82).

In der Mediation werden Fragen, sowie emotionale Unvereinbarkeiten aufgegriffen. Diese Fragen werden durch kooperative, klare, zukunftsorientierte Kommunikation analysiert (vgl. Proksch 1998, S.15).

Diese Methode beinhaltet folglich Grundlagen, Theorien und Handlungsperspektiven aus den Fachrichtungen Pädagogik, Kommunikationswissenschaft und Psychologie (vgl. Dulabaum 2000, S.9).

Als charakteristische Merkmale für Mediation sind primär die Anwesenheit einer dritten neutralen Partei, die Freiwilligkeit der Teilnahme, sowie die hohe Selbstbestimmung der Konfliktpartner bezüglich der Konfliktregelung zu nennen. Die Konfliktpartner entscheiden selbst über das Ausmaß und den Inhalt ihrer Beteiligung. Sie sind für den Lösungsprozess selbst verantwortlich, demzufolge müssen sich beide Seiten um eine konstruktive Kooperation und klare Kommunikation bemühen. Alle beteiligten Konfliktparteien werden in die Problemlösung mit einbezogen und für alle gilt eine strenge Vertraulichkeit bezüglich der Mediationsinhalte. Mediation verläuft immer prozesshaft, strukturiert und gewaltfrei (vgl. Proksch 1998, S.14-15; vgl. Korn/Mücke 2000, S.74-77).

Mediation kann nach Proksch (1998, S.15) spezielle Bereiche der individuellen Kompetenzen fördern. Der Autor formulierte daher folgende übergeordnete Ziele einer Mediation:

- Hilfe zur Selbsthilfe leisten,
- die individuelle Eigenverantwortlichkeit fördern,
- die Selbstsicherheit und das Selbstwertgefühl stärken,
- die Verständigungs-, Kooperations- und Gestaltungskompetenzen fördern,
- die Entwicklung autonomer Konfliktlösungskompetenzen begünstigen.

Mediation versucht die Erkenntnis zu fördern, dass jede der Konfliktparteien über individuelle Bedürfnisse, Interessen, Ängste, Meinungen und Bedürfnisse verfügt, die in ihrer subjektiven Form nachvollziehbare Gründe und Berechtigungen haben bzw. haben können. Da die Annäherung durch angeleiteten Dialog erfolgt, kann Mediation die verschiedenen Ebenen der Konfliktentstehung verbessern und gezielt erreichen. Auf der personalen Ebene führt sie im Idealfall zu einer Akzeptanz und Wertschätzung der lebensgeschichtlichen Individualität der einzelnen Konflikt-

parteien. Sie zeigt den Beteiligten, dass im Bereich der prozesshaften Ebene eine partnerschaftliche und gleichberechtigte Beteiligung zu konstruktiveren Ergebnissen führen kann. Auf der systematischen Ebene unterstützt Mediation den Abbau von Hierarchien, da während eines Mediationsverfahrens alle Beteiligten die gleiche Stellung besitzen. Im Bereich der institutionellen Ebene kann durch Mediation eine Verbesserung des Arbeitsklimas erreicht werden, sie kann die Organisation der Einrichtung selbst erleichtern, sowie die Kooperation der Institution mit Betroffenen fördern (vgl. Proksch 1998, S.19).

Mediation ist nicht in jedem Streitfall sinnvoll, auch dieser Methode sind Grenzen gesetzt. Besteht zwischen den Konfliktpartnern beispielsweise ein immenses Machtgefälle und ist ein Machtgleichgewicht für beide Parteien nicht erstrebenswert bzw. beharrt eine der Konfliktparteien auf diesen hierarchischen Strukturen, so ist eine kooperative und zufriedenstellende Konfliktlösung durch Mediation nicht möglich. Die Grundeinstellungen der beteiligten Konfliktparteien sind ausschlaggebend für den produktiven Einsatz der Mediationsmethode. Mediation muss von den Konfliktparteien in ihrer spezifischen Struktur anerkannt werden, sie dürfen keinen Schiedsspruch erwarten. Als weitere hemmende Faktoren für den Mediationsprozess sind mangelnde Motivation zur Klärung des Konflikts, Überforderung einer oder mehrerer in den Konflikt involvierten Personen und Zeitmangel zu nennen (vgl. Dulabaum 2000, S.88).

Sind alle beteiligten Konfliktparteien über den Verlauf einer Mediation ausreichend informiert und akzeptieren sie die damit verbundenen Grundsätze, so sind die Anwendungsmöglichkeiten vielfältig. Diese Form der Konfliktregelung wird z.B. auf dem Gebiet der politischen, wirtschaftlichen und ökologischen Konflikte, im Bereich der Kommunalverwaltung, der Trennungs- und Scheidungsberatung, des Täter-Opfer-Ausgleichs und der Jugendarbeit angewandt (vgl. Eybisch 1995, S.42; vgl. Proksch 1998, S.18; vgl. Korn/Mücke 2000, S.73).

Seit circa zehn Jahren wird Mediation als formalisierte, nicht-hierarchische und nicht-disziplinarische Konfliktregelung verstärkt auch an deutschen Schulen eingeführt (Proksch 1998, S.20). In diesem Bereich kommt zunehmend die Form der „Peer-Mediation“ zum Einsatz.

4. Die Peer-Mediation als pädagogische Methode zur Förderung der infantilen, sozial-kognitiven Entwicklung

Erläuterung

Die spezifischen Charakteristika dieser Methode und ihre Möglichkeiten im Bereich der sozialen Förderung und Gewaltprävention an Schulen werden im folgenden Abschnitt ermittelt. Exemplarisch werden die Inhalte des Streitschlichter-Programms nach Jefferys-Duden (1999) dargestellt, um im späteren Verlauf dieser Arbeit die Möglichkeiten und Grenzen eines Transfers dieses Programms in den Lernbereich der ersten Grundschulklasse zu analysieren.

4.1 Peer-Mediation als pädagogische Methode im Praxisfeld Schule

„Peer“ ist ein englischer Begriff und bezeichnet gleichaltrige oder gleichgesinnte Personen (vgl. Metzger 1998, S.21). Parallel zur kindlichen Entwicklung wächst auch der Einfluss dieser „Peer-group“ auf die individuellen Wertmaßstäbe und Lebensgestaltung (vgl. Faller 1998, S.58). Die Bedeutung der Peers für die infantile Moralentwicklung wurde bereits durch *Piaget* und *Kohlberg* erkannt, untersucht und bestätigt (vgl. Piaget 1954, Kohlberg 1974 zitiert nach Kasten 1980, S.168; vgl. Piaget 1965, Kohlberg 1978 zitiert nach Baacke 1992, S.185-192).

Heute wird dieser Einfluss häufig negativ bewertet, da die dort vermittelten Normen und Werte von den Maßstäben der Familie und der Gesellschaft stark abweichen können. Als Beispiel ist Drogenkonsum oder unsoziales Verhalten zu nennen.

„Peer-group-education“ ist ein pädagogisches Konzept, dass diesen Einfluss positiv zu nutzen versucht. In diesen Projekten werden Kinder und Jugendliche, nach einem speziellen Training, selbst als erziehende oder lehrende Personen tätig. Dadurch können bestimmte Verhaltensweisen positiv beeinflusst und Inhalte gezielt vermittelt werden. Peer-Mediation, also eine Konfliktvermittlung zwischen Kindern bzw. Jugendlichen durch Kinder bzw. Jugendliche, ist eine mögliche Form, dieses pädagogische Konzept umzusetzen (vgl. Faller 1998, S.58). In diesem Fall werden die Selbsthilfekräfte und die Solidarität unter Kindern dafür genutzt, neue Wege der

Konfliktlösung aufzuzeigen und diese Zielgruppe für den Bereich der gewaltfreien Konfliktvermittlung zu gewinnen (vgl. Metzger 1998, S.21).

Peer-Mediation wird seit den 80er Jahren verstärkt in den USA und Großbritannien angewandt. Die Erfahrungen aus diesen Projekten sind überwiegend positiv (vgl. Faller 1998, S.56). Seit einigen Jahren wird diese Form der Mediation auch gezielt an deutschen Schulen eingesetzt. Insbesondere in den Städten Berlin, (durch Ortrud Hagedorn, Angela Mickley), Bielefeld (durch Karin Jefferys-Duden, Thomas Duden, Ute Noack) und im Raum Frankfurt/Offenbach (durch Kurt Faller, Wilfried Kerntke, Maria Wackmann) wurden in den letzten zehn Jahren zahlreiche Projekte initiiert (vgl. Proksch 1998, S.20).

Die einzelnen Projekte, im englischsprachigen und deutschsprachigen Raum, zeigten, dass Schülerinnen und Schüler häufig schneller und effektiver in Konflikten Gleichaltriger vermitteln können als Erwachsene (vgl. Faller 1998, S.56).

Je umfangreicher das Wissen der Mediatoren und Mediatorinnen bezüglich der Konfliktparteien ist, desto besser können sie in den spezifischen Konfliktsituationen vermitteln. Peer-Mediation macht sich folglich den Umstand zu nutze, dass Kinder sich selbst am besten kennen. Sie können Konfliktgründe Gleichaltriger auch dann noch nachvollziehen, wenn diese Gründe von erwachsenen Personen bereits als Bagatelle abgewertet werden. Sie verstehen die einzelnen Positionen der Konfliktparteien besser und verfügen über das gleiche verbale Repertoire. Auch können die Konfliktparteien Gleichaltrige oftmals leichter als neutrale Personen anerkennen, denn Kinder und Jugendlichen erleben Konfliktinterventionen durch Erwachsene häufig als Einbruch in ihre Privatsphäre (vgl. Metzger 1998, S.21; vgl. Faller 1998, S.56). Die bisher initiierten Streitschlichter-Programme zeigten große Erfolge im Bereich der Gewaltprävention und der sozialen Kompetenzförderung (vgl. Metzger 1998, S.21).

Soll Peer-Mediation als feste Konfliktlösungsmethode zwischen Gleichaltrigen an Schulen eingesetzt werden, so bedarf dies pädagogischer Unterstützung. Es kann, wie bereits angesprochen, nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche über alle notwendigen sozialen Kompetenzen verfügen (vgl. Metzger 1998, S.25; vgl. Faller 1998, S.57).

Eine wichtige Grundvoraussetzung für die Einrichtung von Schlichter-Programmen an Schulen ist ein Konsens aller Beteiligten über die Notwendigkeit eines solchen Programms. Lehrerkollegium, Eltern, sowie Schüler und Schülerinnen sollten die Grundlagen eines solchen Konzeptes kennen und sich gemeinsam für eine Ein- bzw. Durchführung entscheiden. Es sollten möglichst alle Klassen mit dem Programm vertraut gemacht werden (vgl. Schmieta/Wichterich 1997, S.132-133).

Als weitere Voraussetzungen sind die qualifizierte Ausbildung der Schlichterinnen und Schlichter, sowie deren Betreuung zu nennen. Die Schülerinnen und Schüler brauchen diese kontinuierliche Begleitung, damit ihre psychische Entlastung in schwierigen Situationen als gewährleistet angesehen werden kann. Gleichzeitig ist die fachliche Rückmeldung durch pädagogische Fachkräfte für die schlichtenden Schülerinnen und Schüler wichtig, um Kompetenzen zu festigen und neue ergänzende Fähigkeiten zu erwerben. Das Kollegium muss zusätzlich bereit sein den Mediatorinnen und Mediatoren die Integration der Schlichtungsgespräche in den Schullalltag zu ermöglichen und sie gegebenenfalls kurzfristig vom Unterricht freizustellen (vgl. Schmieta/Wichterich 1997, S.132-133).

Peer-Mediation muss folglich sorgfältig strukturiert, vorbereitet und begleitet werden. Entscheidend ist die positive Haltung der Lehrkräfte gegenüber dieser Form der Konfliktlösung, eine umfassende Information der Schülerschaft und ein gründliches Training der Mediatoren und Mediatorinnen. Es muss klar festgelegt werden, welche einzelnen Konfliktbereiche Peer-Mediation an der Schule abdecken kann und wann die Hilfe der Lehrkräfte nötig ist (vgl. Faller 1998, S.57).

Im Verlauf dieser Arbeit wurde bereits deutlich, dass die Institution Schule, bedingt durch die veränderten gesellschaftlichen Bedingungen, verstärkt auch die soziale Kompetenzförderung in ihren Alltag integrieren muss.

Schmieta und Wichterich (1997, S. 131) ermittelten im Praxisfeld der Schule verschiedene Gesichtspunkte, die in diesem Zusammenhang für eine Installierung von Peer-Mediation an Schulen sprechen:

Ein zentraler Bestandteil sozialer Kompetenz ist die Konfliktfähigkeit und das Lernen von Strategien, die eine gewaltfreie Konfliktlösung ermöglichen. Die Streitschlichtungs-Programme sind so strukturiert, dass die dort vermittelten sozialen

Kompetenzen den Schülerinnen und Schülern eine selbstständige und gewaltfreie Konfliktlösung ermöglichen. Diese sozialen Kompetenzen sind jedoch nicht ausschließlich für die Entwicklung gewaltfreier Konfliktlösungswege entscheidend, sie sind gleichzeitig in den verschiedensten Lebensbereichen wichtig und hilfreich. Es wird folglich primäre Präventionsarbeit geleistet, die sich nicht nur auf den Bereich der Konfliktvermeidung und Gewaltreduktion bezieht. Die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen wird positiv gefördert. Die Einführung eines Streitschlichtungs-Programms befähigt Kinder und Jugendliche ihre Konflikte weitgehend autonom zu lösen. Dadurch werden die infantile Eigenständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Selbststeuerungskompetenzen gestärkt (vgl. Schmieta/Wichterich 1997, S.131).

Gleichzeitig bedeutet dies eine Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer, die sich folglich anderen wichtigen Bereichen widmen können. Somit können nahezu alle auftretenden interpersonellen Konflikte unter Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden und nicht nur solche, die von den Lehrkräften als wichtig eingeschätzt werden bzw. in der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit Beachtung finden können. Ist ein solches Programm an Schulen erfolgreich initiiert, so kann es das Schulprofil insgesamt verbessern. Die Kinder und Jugendlichen setzen freiwillig ihre Kraft und Zeit dafür ein, dass ein Zusammenleben aller in der Schule gewaltfreier gestaltet werden kann. Die Schülerinnen und Schüler zeigen somit ihre Solidarität gegenüber der Schule bzw. ihren Mitschülern und Mitschülerinnen. Sie lernen Verantwortung für diese Gemeinschaft zu übernehmen, denn die Konflikte werden von denjenigen gelöst, die sie verursacht haben (vgl. Schmieta/Wichterich 1997, S.131).

In den letzten Jahren wurden verschiedene Peer-Mediationsprogramme für die Schule entwickelt, die zahlreiche analoge Grundstrukturen aufweisen. Exemplarisch soll nun das von Jefferys-Duden (1999) entwickelte Streitschlichter-Programm für die dritte bis sechste Klasse dargestellt werden.

Dieses Programm ist eine Weiterentwicklung des Streitschlichter-Programms von Jefferys (heute Jefferys-Duden) und Noack (1995), welches ursprünglich für die fünfte bis zehnte Klasse konzipiert wurde.

Der Schwerpunkt der folgenden Betrachtungen wird auf das von Jefferys-Duden (1999) entwickelte Programm gelegt, da es bereits in der dritten Klasse zur Anwendung kommen kann. Dieses Programm bietet sich folglich als Basis für eine weitere Modifikation, auf die speziellen Bedürfnisse der ersten Klasse, an. Aus diesem Grund werden anhand dieses Streitschlichter-Programms im Folgenden die wichtigsten Inhalte und das grundlegende Methodenrepertoires eines Peer-Mediations-Trainings aufgezeigt.

4.2 Das Streitschlichter-Programm nach Jefferys-Duden

Ein Streitschlichter-Programm kann in Schulen nur dann initiiert werden, wenn bestimmte Rahmenbedingungen gegeben sind. Es sollte ein Konsens über die Notwendigkeit eines Streitschlichter-Programms im Kollegium und bei Eltern bzw. Schülern und Schülerinnen bestehen. Ferner sollte den Streitschlichtern und Streitschlichterinnen mindestens eine Lehrkraft zur Verfügung stehen, die sie in schwierigen Konflikten ansprechen können und die im Falle eines gravierenden, dauerhaften oder mehr als zwei Konfliktparteien betreffenden Konflikts der Streitschlichtung beiwohnt. Stehen die räumlichen Ressourcen zur Verfügung, kann Streitschlichtung in einem speziellen „Schlichterbüro“ stattfinden. Ist dies nicht möglich oder wird befürchtet, dass durch dieses „Büro“ eine zu große zeitliche und räumliche Distanz und eine damit verbundene Hemmschwelle entsteht, kann die Schlichtung auch vor Ort, d.h. im Klassenraum oder auf dem Schulhof durchgeführt werden (Jefferys-Duden 1999, S.15-16).

Die Schlichter und Schlichterinnen bieten ihre Hilfe selbstständig an, werden durch die Konfliktparteien um eine Schlichtung gebeten oder eine Lehrkraft weist Kontrahenten auf diese Möglichkeit hin. Die Eltern sollten über dieses Programm umfassend informiert werden, so dass sie ihren Kinder bei Konflikten mit Mitschülern oder Mitschülerinnen eine Schlichtung empfehlen können oder diese Form der Konfliktlösung sogar selbst in ihre erzieherischen Ziele integrieren (Jefferys-Duden 1999, S.15-16).

Zukünftige Streitschlichter und Streitschlichterinnen müssen sich im Vorfeld verschiedene grundlegende Kompetenzen aneignen, um eine qualitativ gesicherte Peer-Mediation durchführen zu können. Schmieta und Wichterich (1997, S.133-134) formulierten folgende Themenschwerpunkte, die bei der Sensibilisierung und Förderung von Konfliktfähigkeit in Klassen eine zentrale Rolle spielen:

1. Konflikte und Konfliktausgänge

Was ist ein Konflikt? Wie löse ich Konflikte? Diese Fragen sollen zu Beginn eingehend geklärt werden, um in den Themenkomplex einzuführen und die eigenen Konfliktlösungsstrategien zu reflektieren. Die Kinder und Jugendlichen haben hier die Möglichkeit, sich auf eine umfassende Definition des Konfliktbegriffs zu verständigen.

2. Toleranz und Einfühlung

In diesem Bereich wird versucht, den Kindern die Möglichkeit zu geben, die Verschiedenheit der einzelnen Gruppenmitglieder zu erfahren und wertzuschätzen. Ziel ist eine Förderung der Toleranz und Empathie.

3. Gefühle erkennen und ausdrücken

Kinder und Jugendliche sind sich manchmal ihrer eigenen Gefühle nicht bewusst. Oder sie haben nicht gelernt, diese Gefühle auszudrücken. Welche Situation löst in mir welche Gefühle aus? Diese Frage wird gezielt bearbeitet und ermöglicht somit eine bessere Selbstwahrnehmung. Die bewusste Beobachtung und Formulierung der eigenen Gefühle begünstigt die Wahrnehmung der Gefühle des jeweiligen Interaktionspartners.

4. Selbstkontrolle und Ermutigung

Hier werden Entspannungs- und Bewältigungsstrategien für belastenden Situationen erarbeitet. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, dass sie ihrer Angst oder ihrem Ärger nicht hilflos ausgeliefert sind.

5. Sich akzeptabel mitteilen

Dieser Bereich umfasst die gezielte Bearbeitung der Bereiche Selbstwahrnehmung, Selbstbehauptung und Ich-Botschaften. Es soll in den Schülerinnen und Schülern ein Bewusstsein dafür entstehen, welche Konsequenzen mit bestimmten Botschaften verbunden sind.

6. Zuhören und Konzentrationsfähigkeit

Eine Vielzahl von Konflikten entstehen durch Missverständnisse. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, dass Zuhören und Konzentration nicht nur im Unterricht wichtig Fähigkeiten sind, sondern gleichzeitig die zwischenmenschliche Interaktion, Kommunikation und Konfliktbearbeitung erleichtern.

7. Aktives Zuhören

Gerade in der Streitschlichtung hat aktives Zuhören eine zentrale Bedeutung. Lernziel ist es, die Kinder und Jugendlichen dazu zu befähigen, sich gezielt auf Unterhaltungen zu konzentrieren und wichtige bzw. unwichtige Informationen voneinander zu trennen. Für den Bereich der Streitschlichtung heißt dies, einen kontrollierter Dialog anleiten zu können und beiden Konfliktparteien im gleichen Maße Aufmerksamkeit zukommen zu lassen.

8. Vorbereitung der Konfliktlösung und

9. Schritte zur kooperativen Konfliktlösung

Hier sollen gewaltfreie Konfliktlösungsmöglichkeiten erarbeitet und in Simulationen bzw. Rollenspielen erprobt werden (vgl. Schmieta/Wichterich 1997, S.133-134; vgl. auch Jefferys/Noack 1995).

Diese Inhalte werden durch ein Streitschlichter-Programm praxisnah umgesetzt. Dies geschieht in Unterrichtsgesprächen, Rollenspielen, Partner- und Gruppenübungen, Spielen, Demonstrationen und Einzelarbeiten, die für jede Zielgruppe spezifisch modifiziert werden müssen. Jefferys-Duden (1999, S.12-103) entwickelte zu diesem Zweck sechs Trainingseinheiten für die dritte bis sechste Klasse, die systematisch aufeinander aufbauen. Sie sind nach den Themenschwerpunkten „Einführung in die Schlichtung“, „Konfliktlösungen“, „Schlichterkenntnisse und Schlichterfähigkeiten“, „Gefühle erkennen, benennen und vergleichen“, „Schlichtungsablauf“ gegliedert und werden durch eine abschließende Lern- bzw. Erfolgskontrolle ergänzt.

Dieses Programm ist einfacher strukturiert, als das Sekundarstufen-Programm (Jefferys/Noack 1995) und somit speziell auf die Bedürfnisse der circa Acht- bis

Elfjährigen abgestimmt. Die Unterrichtseinheiten befassen sich inhaltlich mit den für Peer-Mediation wichtigsten Kenntnissen und Kompetenzen:

- Zuhören,
- Paraphrasieren (in eigenen Worten wiedergeben, was der andere gesagt hat),
- nonverbal ausgedrückte Gefühle erkennen,
- Konfliktgegenstände und Lösungsmöglichkeiten kennen,
- den Mediationsablauf beherrschen
- mit einem Partner im Schlichtungsgespräch kooperieren.

Diese Grundkompetenzen werden in jeder Trainingseinheit sensibilisiert und durch die bereits angesprochenen Methoden gezielt gefördert. Die Aneignung der sozialen Kompetenzen erfolgt fortlaufend und sollte möglichst auch im regulären Unterricht Beachtung finden. So kann beispielsweise die Fähigkeit des Paraphrasierens in jedem Schulfach gefordert werden, indem die Schülerinnen und Schüler verstärkt dazu aufgefordert werden, Unterrichtsinhalte selbstständig wiederzugeben.

Einzelarbeit und Unterrichtsgespräch gehören auch in diesem Trainingsprogramm zu den wichtigen didaktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Da die Schlichtung jedoch generell in einer Kleingruppe (möglichst zwei Schlichter bzw. Schlichterinnen und die Konfliktparteien) stattfindet, sind Partner- und Gruppenarbeitsphasen besonders zur Bearbeitung dieser Themeninhalte geeignet. Zielverhaltensweisen der Gruppenarbeit sind beispielsweise sich abwechseln, sich gegenseitig ergänzen und loben. In diesen Phasen können somit soziale Kompetenzen besonders gut aufgebaut bzw. bereits vorhandene Kompetenzen zusätzlich gefördert werden.

Um den Lernerfolg zu sichern, sind die Gruppenarbeitsphasen so strukturiert, dass die Verantwortlichkeit jedes Gruppenmitgliedes erhalten und kontrollierbar bleibt. Diese Erfahrungen im Bereich der Gruppenarbeit und die damit verbundene Sensibilisierung der angesprochenen Kompetenzen ermöglichen den Schülerinnen und Schülern während der Schlichtung eine positive und produktive Atmosphäre zu schaffen (vgl. Jefferys-Duden 1999, S.13).

Die Durchführung der Schlichtung erfolgt nach klar strukturierten Regeln, die für alle Beteiligten bindend sind. Die Konfliktparteien müssen sich ausreden lassen, ein angemessenes Vokabular benutzen und wiederholen was die gegnerische Partei

gesagt hat. Diese Wiederholung der vorgetragenen Inhalte sichert ein konzentriertes Zuhören. Die Schlichterinnen und Schlichter verpflichten sich beiden Konfliktparteien mit gleicher Konzentration zuzuhören, auf die Einhaltung der Regeln zu achten, neutral und unparteiisch zu sein und die Vertraulichkeit zu wahren (vgl. Jefferys-Duden 1999, S.52-59).

Die Streitschlichtungsgespräche haben folgende Grundstruktur:

- *Einleitung*: Der Mediator oder die Mediatorin stellen sich mit Namen vor und erfragen die Namen der Konfliktparteien. Es erfolgt eine Erläuterung der Schlichtungsregeln, sowie deren Anerkennung seitens der Konfliktpartner.
- *Klärung*: In der zweiten Phase der Schlichtung werden die einzelnen Standpunkte erläutert. Die Konfliktparteien sprechen nacheinander und möglichst ohne persönliche Angriffe.
- *Lösungen*: Sind die Standpunkte ausreichend geklärt, werden kooperativ verschiedene Lösungsmöglichkeiten entwickelt.
- *Vereinbarungen*: Ein detailliertes und für beide Seiten zufriedenstellendes Abkommen wird erarbeitet.
- *Abkommen*: Das erarbeitete Abkommen wird schriftlich festgehalten und von beiden Konfliktparteien unterzeichnet. Dieses Abkommen ist für beide Konfliktparteien bindend, bei Nichteinhaltung können sie sich erneut um ein Schlichtungsgespräch bitten (vgl. Schmieta/Wichterich 1997, S.134; vgl. Jefferys-Duden 1999, S.98).

Dieser strukturierte Schlichtungsprozess wird für jede Mediationssitzung, durch die Schlichterinnen bzw. Schlichter, protokolliert. Diese Protokolle und schriftliche Abkommen werden in einer vertraulichen Schlichtungsmappe aufbewahrt. Im Idealfall befragen die Schlichterinnen und Schlichter nach einigen Tagen die Konfliktparteien, ob die getroffenen Vereinbarungen eingehalten wurden. Dies ermöglicht eine Optimierung der Streitschlichtung (vgl. Jefferys-Duden 1999, S.13).

Die Möglichkeit einer Modifikation dieses Programms, auf die Bedürfnisse und Kompetenzen einer ersten Grundschulklasse, wird im nun folgenden Abschnitt umfassend diskutiert.

5. Peer-Mediatorenschulungen in der ersten Klasse –

Möglichkeiten und Grenzen

Erläuterung

Die Förderziele einer Peer-Mediatorenschulung für Schülerinnen und Schüler nach Schmieta und Wichterich (s. 4.2) beinhalten zahlreiche Aspekte der von Petillon (s. 2.4) erarbeiteten Lernzieldimensionen für das soziale Lernen.

Folglich kann ein schulinternes Streitschlichter-Training Kompetenzen fördern, die nicht nur in der Konfliktprävention und Konfliktlösung von zentraler Bedeutung sind. *„Tatsächlich kann die sozial-kognitive und moralische Entwicklung von Kindern durch Schulschlichtung stimuliert werden, indem Selbstregulation und Perspektivenwechsel gefördert werden“* (Lane-Garon 1997 zitiert nach Jefferys-Duden 1999, S.9).

Die Notwendigkeit von sozialer Förderung im Lernbereich der Grundschule ist im Verlauf dieser Arbeit bereits deutlich geworden. Ebenso können die positiven Einflüsse von Peer-Mediation, durch die angesprochenen theoretischen Grundlagen und den bisherigen Erfahrungen während der praktischen Umsetzung, als gesichert angesehen werden.

Diese positiven Erfahrungen sorgen für eine Vielzahl initiiert Projekte im Bereich der institutionellen Einführung von Peer-Mediation und begründen die zentralen Forschungsfragen dieser Diplomarbeit:

Ist es möglich und sinnvoll, eine derartige Schulung an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse anzupassen? Können die gängigen Streitschlichter-Programme in dieser Form modifiziert werden? Sind Kinder einer ersten Klasse bereits in der Lage Peer-Mediationssitzungen selbstständig durchzuführen?

Es muss folglich untersucht werden, welche Erfahrungen mit Kindern in diesem Alter bereits vorliegen. Es ist ferner zu prüfen, ab welchem Alter bzw. infantilen Entwicklungsstand die entwicklungsfördernden Einflüsse der Peer-Mediation im institutionellen Rahmen genutzt werden können. Im folgenden Abschnitt soll geprüft werden, welche Gründe eine derartige Einführung bis heute verhindert haben könnten. An dieser Stelle ist eine kurze Betrachtung des kognitiven und sozial-

emotionalen Entwicklungsstandes von Kindern zwischen dem sechsten und achten Lebensjahr hilfreich. Gleichzeitig stellt sich die Frage, ob die zukünftigen Peer-Mediatorinnen und Peer-Meditatoren zwingend über Lese- bzw. Schreibkompetenzen verfügen müssen und auf welche institutionellen Rahmenbedingungen Rücksicht genommen werden muss.

Diese Analyse der augenscheinlichen Kritikpunkte gibt Aufschluss darüber, welchen speziellen Ansprüchen die Entwicklung einer Peer-MediatorInnenschulung für die erste Klasse gerecht werden muss. Mögliche Lösungsvorschläge werden daher bereits an dieser Stelle erläutert. Sie sind gezielte Modifizierungsschritte und somit als ein zentraler Teil der Entwicklung der Peer-MediatorInnenschulung zu werten.

Wird im Folgenden der Begriff „Peer-MediatorInnenschulung“ verwendet, so bezeichnet dies die Schulung, die im Verlauf dieser Arbeit für die erste Klasse entwickelt wird.

5.1 Peer-Mediation (k)ein Thema für die erste Klasse?

Eine Förderung des konstruktiven Umgangs mit Konflikten ist schon bei Kindern im Kindergarten möglich. Shapiro (1998, S.125-133) beschreibt an Beispielen, dass Kinder ab vier Jahren durchaus eigene Probleme lösen können. Er geht davon aus, dass die infantile Problemlösungsfähigkeit primär auf die individuellen emotionalen und sozialen Kompetenzen zurückzuführen ist. Der Autor unterstützt somit die bereits angesprochene Forderung, Kindern die Möglichkeit zu geben, zahlreiche Erfahrungen im Bereich der selbstständigen Problemlösung zu sammeln (vgl. Shapiro 1998, S. 125-133).

Kinder, die reif genug für den Kindergartenbesuch sind, so Kerntke (1998, S.112), sind auch reif genug für eine gezielte Schulung ihres Konfliktverhaltens. Das Methodenrepertoire unterscheidet sich zwar unzweifelhaft von dem älterer Kinder, aber eine gezielte Förderung ist gleichwohl möglich. Das Offenbacher „Kita-Programm“ entwickelte zu diesem Zweck eine Fortbildung für Erzieherinnen und Erzieher, die sich speziell mit dem Thema Konfliktverhalten beschäftigt. Die

Anregungen aus solchen Fortbildungen können helfen, das Konfliktverhalten der einzelnen Kinder zu analysieren und verschiedene praktische Übungen und Spiele auf ihre Zweckmäßigkeit im Bereich der zu fördernden Kompetenzen zu prüfen. Daraus kann ein strukturiertes Spiele-Programm entwickelt werden, mit dem die Erzieher und Erzieherinnen selbstständig arbeiten können.

Es wird aber gleichzeitig darauf hingewiesen, dass Kindergartenkinder die Rolle eines geschulten Schlichters oder einer Schlichterin noch nicht übernehmen können (vgl. Kerntke 1998, S.110-114).

Zahlreiche Grundschulen haben die Notwendigkeit erkannt, sich auf die veränderten Bedingungen im Klassenzimmer einzustellen, denn die Lernatmosphäre und die soziale Interaktion an Grundschulen sind, wie bereits ausführlich dargestellt, geprägt von den kulturellen und sozialen Unterschieden der Schülerinnen und Schüler. So entwickelte beispielsweise Walker (1995) für den Einsatz in Grundschulen eine Reihe von Spielen und Übungen, die den konstruktiven Umgang mit Konflikten fördern sollen. Die Themenbereiche umfassen „Kennenlernen und Auflockern“ (vgl. Walker 1995, S.43-49), „Förderung des Selbstwertgefühls“ (ebd., S.50-56), „Kommunikation“ (ebd., S.57-74), „Kooperation“ (ebd., S.74-84), „geschlechtsbezogene Interaktion“ (ebd., S.84-94) und die „gewaltfreie Konfliktaustragung“ (ebd., S.94-112). Im letzten Punkt sollen gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gewaltfreie Konfliktlösungsmöglichkeiten und Strategien erarbeitet werden. Dem Bereich der Peer-Mediation kommt hier keine besondere Berücksichtigung zu, die Autorin beschreibt andere Formen gewaltfreier Konfliktlösung. Ein Vorschlag lautet beispielsweise mit den Kindern ein Regelwerk zu erarbeiten, das die Grundsätze für einen gewaltfreien Konfliktausgang dokumentiert und von allen Beteiligten als Leitfaden anerkannt wird (vgl. Walker 1995, S.112).

Das bereits angesprochene Programm „Mediation in der pädagogischen Arbeit“, auch bekannt als das „Offenbacher Modellprojekt“, versucht ein neues System konstruktiver Konfliktbearbeitung in verschiedenen pädagogischen Institutionen einzuführen (vgl. Faller 1998, S.65-78). Kaletsch (1998, S.115-118) beschreibt im Rahmen dieses Modellprojekts ein Grundschulprogramm, das die gezielte

Sensibilisierung und Förderung der Schlüsselqualifikationen für ein soziales Miteinander beinhaltet. Hier werden durch spezielle Projektstunden und Projekttage spezifische soziale Kompetenzen trainiert. So entsteht nach und nach bei den Kindern ein Gefühl dafür, wie ein gewaltfreier Schulalltag aussehen könnte und wie hoch ihre eigene Verantwortung in diesem Bereich ist. Diese Projekttage werden durch externe (sozial-) pädagogische Fachkräfte durchgeführt oder von den Lehrern und Lehrerinnen selbst, nachdem sie an einer speziellen Fortbildung teilgenommen haben. Diese Projekttage umfassen ähnliche Themen, wie das bereits dargestellte Streitschlichter-Programm nach Jefferys-Duden (1999), und fördern die Kinder z.B. im Bereich ihrer Selbstwahrnehmungs- und Fremdwahrnehmungskompetenzen (vgl. Kaletsch 1998, S.116-117). Zusätzlich werden Grundschulprojekte im Bereich der Streitschlichtung initiiert.

Diese verlaufen in der Regel im Rahmen einzelner Klassen. An der zweitägigen Einführungsveranstaltung nehmen alle Kinder des Klassenverbandes teil, sie werden mit den Strukturen der Mediation kurz vertraut gemacht. Anschließend wird eine Gruppe von Schülerinnen und Schüler, die über besondere soziale Kompetenzen verfügen, durch den Klassenverband zu Streitschlichtern und Streitschlichterinnen gewählt. Diese absolvieren ein weiteres Training und können anschließend unter Betreuung der Lehrkräfte Konflikte im Rahmen der Klasse schlichten (vgl. Faller 1998, S.78).

Auch die Lehrerin Ortrud Hagedorn erprobt seit 1992 ein „Konfliktlotsen-Modell“ an Grundschulen. Sie grenzt den Teilnehmerkreis ebenfalls ein. Sie lässt während der Klassensprecherwahl Mitschülerinnen und Mitschüler bestimmen, welche Kinder sie für besonders geeignet halten, um als Konfliktlotsen zu fungieren (vgl. Seidl 1995, S.45).

Beide Projekte grenzen folglich die Teilnehmerzahl der Schlichtungsschulung bewusst ein. Auch wurde in der Literatur nicht erwähnt, welche Grundschulklassen für diese Projekte ausgewählt werden. Spezielle Aussagen bezüglich einer Durchführung in der ersten Klasse konnten nicht gefunden werden.

Die Auswahl der kompetenten Schülerinnen und Schüler in diesen Projekten versucht eine Überforderung der Kinder zu vermeiden und die Qualität der

Schlichtungen zu sichern. Es wird in diesem Fall somit nicht allen Kindern ermöglicht, die Strukturen der Peer-Mediation in der Praxis umzusetzen. Dies macht für die Sicherung einer qualitativ hochwertigen Peer-Mediation sicherlich Sinn, andererseits ist es somit Kindern ohne „besondere soziale Kompetenzen“ nicht ermöglicht, sich intensiv und vor allen Dingen aktiv mit Peer-Mediation auseinanderzusetzen. Der Kontakt besteht für diese Kinder folglich nur, wenn sie sich als „Klientel“ an die Streitschlichter und Streitschlichterinnen wenden und um eine Unterstützung während der Konfliktlösung bitten.

Hier ist eine gewisse Furcht zu erkennen, dass bestimmte Kinder nicht oder noch nicht für eine Tätigkeit als Streitschlichter oder Streitschlichterin geeignet sind. Diese Furcht ist sicherlich begründet, aber es macht nach meiner Auffassung wenig Sinn, diese Kinder von vorneherein auszuschließen. Gerade sie würden von einer auf ihre Bedürfnisse abgestimmten Peer-Mediatorenschulung profitieren. Besonders Kinder mit fehlenden oder geringeren kognitiven und sozialen Kompetenzen sollten nicht nur die Möglichkeit erhalten, in diesen Bereichen unterstützt und sensibilisiert zu werden, sondern ihre neuen Erfahrungen und Fähigkeiten auch in der Praxis umzusetzen, auch wenn dies zu Beginn sicherlich nur während Simulationsspielen möglich ist. Dies kann das Selbstbewusstsein und die Fremdwahrnehmung der Kinder stärken.

Korn/Mücke (2000, S.73-82) kommen daher zu dem Schluss, dass gerade Mediation eine Chance für gewaltbereite Jugendliche darstellt. Ich möchte dies auf die hier angesprochene Zielgruppe ausweiten, denn Mediation *„formuliert Zugangsvoraussetzungen, die zunächst unerfüllbar für diese Zielgruppe zu sein scheinen. Spätestens an solchen Punkten wird deutlich, dass es in der pädagogischen Praxis nicht darum gehen kann, Methoden um ihrer selbst willen anzuwenden.[...]Man kann die Zielgruppe nicht der Methode anpassen, aber die Methode lässt sich modulieren“* (Korn/Mücke 2000, S.77).

Eine Peer-MediatorInnenschulung für die erste Klasse sollte nicht den Anspruch erheben, dass die Schülerinnen und Schüler sehr rasch über die notwendigen sozialen und kognitiven Kompetenzen verfügen, um selbstständig eine Mediationssitzung durchzuführen. Ziel einer solchen Schulung ist es Basiswissen, sowie grundlegende

Kompetenzen zu sensibilisieren und die Kinder mit den Strukturen einer Mediations-sitzung soweit vertraut zu machen, dass sie nach weiteren Trainingsphasen solche Prozesse selbstständig gestalten können.

Ein Projekt, welches den Versuch unternimmt, Streitschlichtung bereits in der ersten Klasse für den gesamten Klassenverband einzuführen ist, an deutschen Schulen bis zum heutigen Zeitpunkt dennoch nicht initiiert worden bzw. es liegen momentan keine Dokumentationen über einen derartigen Versuch vor. Hier stellt sich die Frage, nach einer möglichen Überforderung der Kinder durch eine derartige Schulung:

Sind Kinder in der ersten Klasse entwicklungsbedingt nicht in der Lage Peer-Mediation zu erlernen?

5.2 Der entwicklungsimmanente infantile Egozentrismus – Analyse des zielgruppenspezifischen Entwicklungsstandes

Die im folgenden skizzierten entwicklungspsychologischen Befunde beziehen sich auf den, für die Belange dieser Arbeit wichtigen, Altersabschnitt des sechsten bis achten Lebensjahrs. Die Prädeterminationstheorie der klassischen Entwicklungspsychologie geht davon aus, dass die menschliche Entwicklung in all ihren Dimensionen vorherbestimmt ist. Dies gilt heute als überholt, denn die Umweltstimulation einschließlich der sozialen Faktoren hat einen erheblichen, variantenschaffenden Einfluss auf die kindliche Entwicklung. Die Annahme der starren Abhängigkeit psychischer Entwicklung von gewissen Altersstufen vernachlässigt den Sachverhalt der enormen Unterschiede des gezeigten Verhaltens innerhalb eines Altersabschnittes. Es besteht jedoch teilweise ein starker sich wechselseitig bedingender Zusammenhang zwischen kindlichen Verhaltensänderungen und Alter, da die sozialen Einflüsse häufig von impliziten Altersnormen ausgehen und auch die körperliche bzw. neurologische Entwicklung die Reifungs- und Entwicklungsprozesse steuert (vgl. Rost 1980, S.20-21; vgl. Baacke 1992, S.117).

Die infantile Entwicklung kann somit in „Phasen“ gegliedert werden, aber es ist darauf hinzuweisen, dass die Übergänge fließend, nicht abgrenzbar und nicht genau anzugeben sind (vgl. Baacke 1992, S.121).

Die folgenden psychologischen Betrachtungen sollen ermöglichen, ein ungefähres Bild des kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklungsstandes der Sechs- bis Achtjährigen zu erhalten. An dieser Stelle wird primär auf *Piagets* kognitive Entwicklungstheorie eingegangen, auch wenn sie teilweise in ihrer Reichweite begrenzt ist bzw. den individuellen Eigenheiten der kindlichen Lebenswelt nicht ausreichend Beachtung schenken kann. Eine umfassende Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes ist nicht möglich, daher erfolgt eine starke Beschränkung auf die für diese Arbeit wichtigen Aspekte und Erkenntnisse.

Innerhalb der von *Piaget* beeinflussten kognitiven Entwicklungstheorie ist die gesamte sozial-emotionale Entwicklung in ihrem Verlauf von der kognitiven (geistigen) Entwicklung abhängig. Die Universalität dieser Annahme ist nach neueren Erkenntnissen sicher kritisch zu bewerten, dennoch liefern die Erkenntnisse *Piagets* Aufschlüsse über den Zusammenhang von kognitiven Fähigkeiten, sozial-emotionalen Entwicklungsphasen und infantilem Egozentrismus (vgl. Kasten 1980, S.158).

Die kritische Betrachtung der Theorien *Piagets* würde hier zu weit führen, dennoch ist festzuhalten, dass zahlreiche Untersuchungen eine gewissen Kontinuität des Entwicklungsverlaufs bestätigen (vgl. Nickel 1980, S.29-30). Die Phasen- oder Stufeneinteilung einiger klassischer entwicklungspsychologischer Theorien muss folglich insofern relativiert werden, dass psychische Veränderungen keineswegs abrupt erfolgen, sondern bereits vorhandene Entwicklungstendenzen fortführen. *Piagets* Entwicklungsphasen werden häufig so rezipiert, dass der Eindruck entsteht es handle sich hier um reale Gegebenheiten. Dies ist nicht korrekt, sie sind eher als Bezugspunkte für ein Verständnis der Entwicklungssequenz zu verstehen (vgl. Maier 1983, S.53). Die Entwicklungsphasen sind altersunabhängig, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass das Alter ihr Erscheinen determiniert.

Eine Vielzahl von Untersuchungen zu dieser Phasenfolge haben ergeben, dass sich das chronologische Alter von Individuum zu Individuum stark unterscheiden kann, die Phasenabfolge jedoch immer ähnlich verläuft. Die realen Möglichkeiten der individuellen Entwicklung sind individuell unterschiedlich, sie sind erfahrungs-

kultur-, person- und umweltabhängig. Daher erreicht jeder Mensch ein individuelles Niveau kognitiver Entwicklung (vgl. Maier 1983, S.53).

Nach *Piaget* befinden sich Kinder zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr noch im Stadium der intuitiven (präoperationalen) Intelligenz bzw. auf der Stufe des voroperativen, anschaulichen Denkens. Es werden Darstellungen der Welt soweit verinnerlicht und mit Sprache koordiniert, dass das Kind sie ohne äußeres Handeln benutzen kann. Dies bedeutet sie können Handlungen oder Gegenstände, die nicht unmittelbar gegenwärtig sind, durch Zeichen (Sprache) ersetzen und repräsentieren. Das Kind orientiert seine individuellen Erwartungen egozentrisch an seinen eigenen Wahrnehmungen, d.h. es fällt ihm schwer, sich in andere Personen hineinzusetzen und es kann zwischen zufälligen bzw. unwichtigen und bedeutsamen Merkmalen der Dinge noch nicht sicher unterscheiden. Dies behindert begriffliche Verallgemeinerungen und die Fähigkeit der gedanklichen Umkehrung, also die Reversibilität des Denkens. Das Kind schließt nicht vom Einzelfall auf das Allgemeine (induktiv), noch vom Allgemeinen auf das Einzelne (deduktiv), sondern direkt von einem Einzelfall auf einen anderen Einzelfall (transduktiv). Es ist jedoch bereits jetzt in der Lage, aufgrund konkreter Anschauung bestimmte Schlüsse zu ziehen (vgl. Piaget 1947 zitiert nach Huber/Mandl 1980, S.58; vgl. Maier 1983, S. 74-84; vgl. Baacke 1992, S.124-125).

Ab circa sieben Jahren bildet sich, so *Piaget*, langsam die Fähigkeit zu „konkreten intellektuellen Operationen“, d.h. das Kind kann einzelne Handlungen verinnerlichen und zu Schemata zusammenfassen. Es kann folglich immer differenziertere anschauliche Beziehungen verinnerlichen. Bestimmte Handlungen können somit im Geist durchgespielt werden ohne in der äußeren Wirklichkeit durchgeführt werden zu müssen. Verschiedene Aspekte eines Gegenstandes miteinander verbinden zu können, eröffnet folglich neue Erfahrungs- und Denkmöglichkeiten (vgl. Piaget 1947 zitiert nach Huber/Mandl 1980, S.58; vgl. Maier 1983, S. 84-97; vgl. Baacke 1992, S.124-125).

Wenn das Kind alt genug für den Schuleintritt ist, besteht ein großer Teil seines Denkens in der Verbalisierung seiner geistigen Handlungen. Das Denken bleibt

jedoch egozentrisch. Ein Kind hat in diesem Alter zusätzlich noch große Probleme, zwei Ideen gleichzeitig zu verfolgen (vgl. Maier 1983, S.75-76). Die egozentrische Weltsicht in dieser Phase ist folglich normal und es kann angenommen werden, dass sich die hier angesprochene Zielgruppe noch nicht von der egozentrischen Wahrnehmung lösen kann (vgl. Piaget 1947 zitiert nach Huber/Mandl 1980, S.58; vgl. Maier 1983, S. 74-97; vgl. Baacke 1992, S.124-125). Es urteilt primär von seinem eigenen Standpunkt aus und Kausalität ist daher für ein Kind im Verlauf dieser Phase kein strenges Gesetz. Visuelle Darstellungen und individuelle Erfahrungen befähigen es jedoch, einfache Beziehungen zu erkennen und Regeln dazu zu bilden (vgl. Maier 1983, S.78).

Demnach können erst circa neunjährige Kinder aufgrund einer realistischen Grundhaltung Diskrepanzen ergründen und ausmerzen. Sie können folglich stimmige und unlogische Hypothesen voneinander unterscheiden, sich sachbezogen konzentrieren und flexibel ihre Wahrnehmungsurteil ändern (vgl. Baacke 1992, S.141).

Somit liegt der Einwand nahe, dass eine MediatorInnenschulung für die erste Grundschulklasse, durch die egozentrische Grundhaltung und stark subjektive Wahrnehmung in diesem Entwicklungsabschnitt, von vorneherein zum Scheitern verurteilt ist. Dieser Einwand ist sicherlich nachvollziehbar, denn es kann tatsächlich nicht davon ausgegangen werden, dass eine solche Schulung unverzüglich zu einem gewaltfreien Konfliktverhalten und der Ablösung vom infantilen Egozentrismus führt. Dies ist, wie bereits erwähnt, auch nicht das Ziel einer solchen Schulung. Dieses Argument gegen eine Peer-MediatorInnenschulung in der ersten Klasse berücksichtigt nicht die von *Piaget* in seinen späteren Arbeiten bereits betonte (und heute unbestrittene) Bedeutung der äußeren Einflüsse.

Reifung, aber vor allem auch die Erfahrungen mit der physikalischen und sozialen Umwelt, sowie die Selbstregulation (bzw. Äquilibration, also der innere Prozess, der dem Kind eine Strukturierung der Erfahrung nach vorhandenen Schemata und die Anpassung der kognitiven Schemata an neuartige Bedingungen ermöglicht) sind Faktoren, die den Fortschritt von einer Entwicklungsstufe zur nächsten bewirken oder neutraler ausgedrückt, die weitere Entwicklung des Kindes unterstützen. Neuere

Forschungen haben die entscheidende Bedeutung der Erfahrungsbildung und Übung auf infantile Entwicklung vielfach bestätigt (vgl. Nickel 1980, S.31-32)

Allgemein kann festgehalten werden, dass die infantile Entwicklung gezielt gefördert werden sollte. Die im Unterricht stattfindende Interaktionen können das Kind folglich aus seinem egozentrisch-konkreten Handeln herausführen und das sozial-bezogene, sowie abstrakte Denken fördern. Gerade die Gelegenheit zur Kooperation und die damit verbundene Notwendigkeit externe Maßstäbe und Sichtweisen zu erfassen, kann eine Förderung in diesem Bereich bedeuten. Eine Konfrontation mit unterschiedlichen Standpunkten kann somit als sozialer Verstärker begriffen werden, der dem Kind hilft sich von seinen egozentrischen Wahrnehmungen zu lösen (vgl. Sullivan 1969, Sigel 1969, Piaget 1970, Inhelder 1972 zitiert nach Huber/Mandel 1980, S.57-78). Jede neue Erfahrung erfolgt somit auf Kosten der infantilen, egozentrischen Überzeugung (vgl. Maier 1983, S.91).

Folglich bietet sich die Peer-Mediation zur gezielten Förderung des Perspektivenwechsels an, denn eine Grundvoraussetzung für das gewaltfreie Austragen von Konflikten ist die Reflexion der eigenen und fremden Meinung. Eine speziell modifizierte Peer-Mediatorenschulung wäre somit bereits für Erstklässler eine denkbare Möglichkeit zur Förderung der kognitiven und sozialen Entwicklung. Sicherlich ist die Anwendung dieser Methode in der ersten Klasse nicht reibungslos möglich und eine Überforderung muss zwingend vermieden werden. Es kann ferner nicht davon ausgegangen werden, dass Kinder in diesem jungen Alter durch ein soziales Kompetenztraining und eine Schulung im Bereich der Peer-Mediation ihre egozentrische Wahrnehmung sofort „ablegen“ können. Dies ist ein langsamer Prozess, der durch die angesprochene gezielte Förderung jedoch erleichtert werden kann. Eine Förderung in diesem Bereich sollte frühestmöglich einsetzen, denn erst wenn die ich-gebundene Perspektive überwunden wird, also die Fähigkeit entsteht, Interessen oder Leiden anderer zu beachten und sich für andere Personen einzusetzen, ist prosoziales Verhalten möglich (vgl. Baacke 1992, S.192).

Auch Breiter (2000, S.74-75) sieht den Entwicklungsstand der Kinder nicht als hemmenden Faktor für die Förderung von adäquatem Konfliktverhalten.

Sie ist ferner der Überzeugung: „ [...] aus entwicklungspsychologischen Gründen ist die Grundschulzeit [...] der beste und letzte Zeitpunkt, um auf verhaltensauffällige Kinder einzugehen, die Bemühungen zu bündeln und entsprechende Maßnahmen einzuleiten“ (Breiter 2000, S.75-76).

Nun kann kritisiert werden, dass ein soziales Kompetenztraining in der ersten und zweiten Klasse völlig ausreicht und die Peer-Mediatorenschulung erst zu einem späteren Zeitpunkt einsetzen sollte. Dieser Einwand ist im Grunde richtig, denn in dieser Weise wird es momentan an den Schulen praktiziert und dies zeigt heute schon gute Ergebnisse (vgl. Metzger 1998, S.21).

Zwei Überlegungen bleiben bis heute in der Praxis jedoch unbeachtet:

Erstens kann davon ausgegangen werden, dass eine Peer-MediatorInnenschulung, die auf die Bedürfnisse der ersten Klasse moduliert wurde, den Schülerinnen und Schülern den Einstieg in spätere, differenziertere Streitschlichtungsprogramme erleichtert. Zweitens sollte nicht nur der gesamte Klassenverband zu dem frühestmöglichen Zeitpunkt mit dieser Methode vertraut gemacht werden, sondern diese auch aktiv ausprobieren können, auch wenn dies zu Beginn sicherlich nur in exemplarischen Simulationen und Rollenspielen möglich ist.

Erikson, der *Freuds* psychoanalytischer Annahme folgt, dass die emotionalen Aspekte des Lebens alle menschlichen Funktionen durchdringen (vgl. Maier 1983, S.121), kommt beispielsweise zu dem Schluss, dass Kinder etwa im Alter zwischen sieben und elf Jahren alle Gelegenheiten wahrnehmen, durch aktives Handeln zu lernen. Er nennt dies den „Erwerb eines Gefühls von Tatendrang und die Abwehr eines Gefühls von Minderwertigkeit“. Kinder versuchen, so *Erikson*, in diesem Alter, ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen, andernfalls fühlen sie sich minderwertig (vgl. Maier 1983, S.151). Es ist somit nicht nur wichtig den Kindern das grundlegende Wissen über Mediation zu vermitteln, sondern ihnen gleichzeitig die Möglichkeit zu geben, dieses Wissen aktiv anzuwenden. Eine derartige Auseinandersetzung mit einer gewaltfreien Konfliktlösungsstrategie kann alle Kinder des Klassenverbandes sozial fördern und ein Bewusstsein für die Eigenverantwortung im Bereich der Konfliktentstehung und -lösung zur Folge haben. Die Chance, zu einer gezielten Auseinandersetzung und damit verbundenen Bewusstseinsveränderung,

sollte folglich allen Kindern eröffnet werden, unabhängig davon, ob sie später tatsächlich den Mediations-Dienst übernehmen oder nicht.

Dennoch ist der kindliche Egozentrismus nicht zu ignorieren. Eine Überforderung der Kinder und misslungene Mediationssitzungen könnten fatale Folgen haben und wiederum zu einem Anstieg der Aggressivität führen.

Die Struktur des Programms muss folglich vereinfacht, die Art und Menge der zu schlichtenden Konflikt überschaubar und die Betreuung durch Lehrkräfte gewährleistet sein. Auch sollte eine selbstständige Peer-Mediation erst dann erfolgen, wenn die Schülerinnen und Schüler die in der Trainingsphase simulierten Konflikte gut und sicher lösen konnten.

Die klassischen, entwicklungspsychologischen Erkenntnisse sollen hier als Anregungen verstanden werden. Von zentraler Bedeutung, für die Belange dieser Arbeit, ist die Annahme, dass die sozialökonomische Umwelt des Kindes und die Qualität der in ihr stattfindenden Interaktionen entscheidende Bedingungen für die infantile Entwicklung sind (vgl. Baacke 1992, S. 167). Dieser Zusammenhang ist für alle Bereiche der kindlichen Entwicklung entscheidend. Die gezielte Förderung sozialer Kompetenzen kann die kognitive, emotionale, soziale und moralische Entwicklung des Kindes unterstützen. Peer-Mediation ist eine Möglichkeit diesen Zusammenhang zu berücksichtigen.

Aus sozialpädagogischer Sicht muss folglich die Aussage, Kinder in der ersten Klasse sind nicht fähig Peer-Mediation zu erlernen, umformuliert werden:

Kinder in der ersten Klasse sind solange nicht fähig Peer-Mediation zu erlernen, bis ihnen durch gezielte Förderung und spezifische Methoden die Möglichkeit dazu gegeben wird.

Ein zentrales Ziel dieser Peer-Mediatorenschulung ist folglich, soziale und kognitive Kompetenzen zu fördern, die nicht ausschließlich für die Peer-Mediation von Bedeutung sind. Gleichzeitig soll der langsame und stetigverlaufende Prozess der Ablösung vom kindlichen Egozentrismus frühestmöglich unterstützt werden.

5.3 Schuleintritt als Belastungssituation

Es ist unzweifelhaft, dass gerade die Grundschule sich für ein derartiges Projekt anbietet, denn in dieser Schulstufe wird weitgehend das Klassenlehrer- bzw. Klassenlehrerinnenprinzip praktiziert. Dies eröffnet eine Vielzahl von Chancen, auf die Situation des einzelnen Kindes und die der Gruppe einzugehen. Besonders die Grundschule ist geprägt durch ein hohes Maß an pädagogischen Freiräumen (vgl. Petillon 1993, S.9).

Diese Freiräume könnten somit in der ersten Klasse für ein gezieltes soziales Kompetenztraining und einer damit verbundenen Peer-MediatorInnenschulung genutzt werden.

Andererseits beinhaltet der Eintritt in die Grundschule für die Kinder eine Reihe von neuen Herausforderungen. Sie müssen sich mit den neuen Kindern in der Gruppe auseinander setzen, ihren Platz in der Gruppe finden, verschiedene kognitive und motorische Fähigkeiten erlernen oder trainieren und sich über lange Phasen gezielt konzentrieren (vgl. Knoll-Jokisch 1981, S.104).

An dieser Stelle wird ein weiterer Kritikpunkt deutlich: Diese neuen Anforderungen belasten manche Kinder stark, aus welchem Grund sollte man sie zusätzlich mit einer Peer-Mediatorenschulung belasten?

Diese Schulung stellt sicherlich zusätzliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler, langfristig ist dies jedoch nicht als Belastung, sondern gezielte Entlastung zu werten. Denn durch die Einschulung, d.h. mit dem Eintritt in eine neue Gruppe, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit für soziale Konflikte. Diese Konflikte können die kindliche Interaktion besonders dann belasten, wenn sie vermehrt in gewalttätigen Auseinandersetzungen enden. Den Kindern sollte folglich von Anfang an eine Konfliktlösungsstrategie an die Hand gegeben werden, mit der sie „nach einer ausreichenden Trainingsphase, selbstständig und gewaltfrei ihre Konflikte lösen können. Bereits zu Beginn dieser Arbeit wurde, durch die Betrachtung des förderlichen Einflusses von adäquat gelösten Konflikten für soziale Systeme nach Schwarz (1997, S.15-18), deutlich, dass dies nicht nur eine Entlastungsfunktion für die einzelnen Schülerinnen und Schüler beinhaltet, sondern den gesamten Klassenverband stärken kann.

Neben dem Entwicklungsstand der Kinder und den steigenden Anforderungen durch den Schuleintritt, sind weitere Faktoren bei der Entwicklung einer Peer-MediatorInnenschulung zu beachten. Zum einen müssen Möglichkeiten gefunden werden, einen leicht verständlichen, gut strukturierten Mediationsprozess zu entwickeln, der gleichwohl den qualitativen Ansprüchen gerecht wird und zugleich auf die fehlenden Lese- und Schreibkompetenzen der Erstklässler Rücksicht nimmt. Zum anderen muss das Problem der Aufsichtspflicht geklärt werden.

5.4 Beachtung der schulinternen Aufsichtspflicht

Die nötigen Rahmenbedingungen für die Einführung eines schulinternen Schlichter-Programms wurden bereits ausführlich erläutert. Im Bereich der ersten Klasse ist noch ein zusätzlicher Faktor zu berücksichtigen. Eine Streitschlichtung in einem speziell dafür reservierten Raum ist hier nicht möglich, da die Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse in den meisten Schulen noch einer verstärkten Aufsichtspflicht unterliegen. Dies bedeutet, dass sie während des gesamten Schultages unter der Aufsicht mindestens einer Lehrkraft stehen. Dies soll Verletzungen der Kinder verhindern, einem unerlaubten Verlassen des Schulgeländes vorbeugen und ein schnelles Eingreifen der Lehrerinnen und Lehrer ermöglichen. Dies ist in diesem Alter sicherlich sinnvoll und von einer „Lockerung“ der Aufsichtspflicht durch eine Genehmigung der Eltern ist daher abzuraten. Auch Jefferys-Duden (1999, S.15) hält einen speziellen Streitschlichtungsraum nicht unbedingt für nötig. Er kann sogar zu einer hemmenden, räumlichen Distanz zwischen Konfliktgeschehen und den zuständigen Streitschlichtern und Streitschlichterinnen führen.

Die meisten Konflikte entstehen während der Pausen (vgl. Hanewinkel, Niebel, Ferstl 1995, S.36), daher ist ein transportabler „Streitschlichtungs-Rucksack“ denkbar, der den zuständigen Schlichtern und Schlichterinnen durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer ausgehändigt wird. Dieser sollte die für eine Schlichtung notwendigen Bildkarten, Protokollbögen (inklusive Ordner) und Stifte enthalten. Dieser Rucksack wird nach der Pause im Klassenraum hinterlegt und kann dort, bei Auseinandersetzungen während des Unterrichts, weiter zur Anwendung kommen.

Bei Konflikten während des Unterrichts bietet sich eine sofortige Bearbeitung im Klassenraum an. Die Einrichtung einer „Streitschlichtungsecke“ im Klassenraum wäre zu diesem Zweck sinnvoll. Auch kann beispielsweise eine schon bestehende „Lesecke“ zu diesem Zweck genutzt werden (vgl. Jefferys-Duden 1999, S.15).

Neben den Vorteilen einer sofortigen Bearbeitung des Konflikts vor Ort, ermöglicht ein Streitschlichtungs-Rucksack den Schlichterinnen und Schlichtern, trotz der Verpflichtung für eine anfallende Konfliktbearbeitung zur Verfügung zu stehen, aktiv am Pausengeschehen teilzunehmen. Sie müssen die Pause nicht in einem Raum verbringen und können somit ihrem Bewegungsdrang zwischen den eventuell durchzuführenden Mediationssitzungen nachkommen. Ich denke dies ist besonders für Kinder der ersten Klasse äußerst wichtig. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass ihre Dienste in jeder Pause gleich stark durch die Schülerinnen und Schüler in Anspruch genommen werden. Folglich kann nicht von ihnen erwartet werden, dass sie ihren Dienst in einem Raum versehen, der ihnen jegliche Möglichkeit zum interaktiven Spiel und der aktiven Bewegung verwehrt. Dies würde voraussichtlich sehr bald zu einer sinkenden Motivation und unterschwelligen Frustration auf Seiten der diensthabenden Streitschlichterinnen und Streitschlichter führen.

5.5 Peer-Mediation als Teamarbeit

Mediation ist immer auch Teamarbeit. Die Konfliktparteien sind in diesem Prozess nicht länger Gegner, sondern Partner im gemeinsamen Versuch, ihr Problem zu lösen. Dieses „Konflikt-Team“ sollte im Bereich der Peer-Mediation an Schulen durch ein „Mediations-Team“ betreut werden.

Folgende Überlegungen stützen diese These:

Es wurde im Verlauf dieser Arbeit bereits darauf hingewiesen, dass die meisten Mädchen und Jungen sozialisationsbedingt ein sehr unterschiedliches Spektrum von Konfliktverhalten und Konfliktlösungen zeigen. Diese Varianz sollte berücksichtigt und gezielt genutzt werden. Es ist daher empfehlenswert, die Streitschlichter und Streitschlichterinnen in Zweierteams einzuteilen, die jeweils aus einem Jungen und

einem Mädchen bestehen. Diese Teams können durch ein Losverfahren oder nach individuellen Wünschen zusammengesetzt werden. Sie versehen dann gemeinsam jeweils eine Woche den Schlichtungsdienst für die eigenen Klasse. Ein Kleinteam ist während der Mediation weniger schnell überfordert, wie dies eventuell bei einem einzelnen Kind der Fall sein könnte. Zum anderen sichert die Teamarbeit die Überparteilichkeit.

Auch Jefferys-Duden (1999, S.12) rät zu einer Bildung von Streitschlichtungs-Teams: *„Weil Schlichtung viel Konzentration erfordert und die Aufmerksamkeit des Schlichters gleichmäßig auf alle Konfliktparteien verteilt werden muss, sollen jeweils zwei Schlichter im Schlichtungsgespräch kooperieren“* (Jefferys-Duden 1999, S. 12). Das Team sollte meiner Meinung nach jedoch nicht wahllos zusammengesetzt werden. Die Gemischtgeschlechtlichkeit des Teams ist hier von entscheidendem Vorteil. Es ist sozialisationsbedingt zu erwarten, dass sich die gleichgeschlechtlichen Personen, das heißt der Peer-Mediator und die männliche Konfliktpartei bzw. die Peer-Mediatorin und die weibliche Konfliktpartei, während einer Mediation besser verstehen und nachvollziehen können. Dieses Verständnis der Konfliktpartei ist für die Mediation äußerst wichtig, sollte jedoch durch das zweite Teammitglied in der Form relativiert werden, dass die Überparteilichkeit des Mediations-Teams gewahrt bleibt.

Der zentrale Vorteil eines gemischtgeschlechtlichen Teams ist die gegenseitige Ergänzung. So können die Mädchen und Jungen ihre unterschiedlichen Ideen, Kompetenzen, Einstellungen, Wahrnehmungen und Problemlösungsstrategien verbinden, um den Konfliktparteien ein breites Spektrum an Anregungen näher zu bringen. Dies kann sicherlich das Verständnis zwischen Mädchen und Jungen fördern. Gleichzeitig ermöglicht es eine umfassende Konfliktbearbeitung und eine für beide Konfliktparteien möglichst befriedigende Konfliktlösung.

5.6 Fehlende Lese- und Schreibkompetenzen als zu berücksichtigende Ausgangsbedingung der Zielgruppe

Die förderliche Wirkung des sozialen Kompetenztrainings in Verbindung mit einer Peer-Mediatorenschulung auf die Selbstregulation und infantile Perspektivenübernahme wird bereits bei Jefferys-Duden (1999, S.10) als ein Grund für eine Einführung ihres Programms genannt. Um so erstaunlicher ist die Tatsache, dass sie dennoch erst Kinder ab der dritten Klasse in ihrem Programm berücksichtigt. Sie selbst gibt in ihrem Programm (vgl. Jefferys-Duden 1999) keine Motive für diese Einschränkung an. Ein pragmatischer Grund wird jedoch schnell ersichtlich:

Für die Durchführung ihres Programms sind Schreibkompetenzen notwendig, über die Kinder in der ersten Klasse noch nicht verfügen. Auch für eine Vielzahl der aufgeführten Übungen müssen die Kinder Lesen und Schreiben können. Zusätzlich sollen sie die Schlichtungssitzungen protokollieren und ein gemeinschaftlich erarbeitetes Abkommen verfassen. Dies erleichtert die Einhaltung der Schlichtungsschritte, führt zu einer erneuten Reflexion des Konflikts und ermöglicht ein speziell auf die Anforderungen der einzelnen Streitsituationen zugeschnittenes Abkommen. Hier ist zu prüfen, ob dies auch ohne Lese- und Schreibkompetenzen möglich ist. Eine Peer-MediatorInnenschulung für Erstklässler und Erstklässlerinnen müsste folglich auf diese fehlenden Kompetenzen Rücksicht nehmen und andere Wege zur Verlaufsstrukturierung, Reflexion und Protokollation entwickeln. Zusätzlich müssen spezielle Methoden und Übungen entwickelt bzw. für die Zielgruppe der Sechs- bis Achtjährigen modifiziert werden, um eine Sensibilisierung und Förderung der notwendigen sozialen und kognitiven Schlüsselqualifikationen auch ohne Lese- und Schreibkompetenzen zu erreichen. Als Ersatz für die Schlichtungsprotokolle und schriftliche Abkommen bieten sich daher spezifische und variantenreiche Bildkarten an. Diese Bildkarten müssen für die einzelnen Verlaufsschritte der Mediation spezifisch konzipiert werden und die Verlaufsstruktur des Schlichtungsprozesses klar widerspiegeln.

Diese vereinfachte Mediationsstruktur, sowie die damit verbundene Entwicklung der Mediationsbildkarten für die erste Klasse, werden im folgenden Abschnitt detailliert erläutert.

6. Die Mediationsbildkarten – Leitfaden und Mediationshilfe für die erste Klasse

Erläuterung

Die Mediationsbildkarten, sowie die damit verbundene „Ampelstruktur“, sollen der Zielgruppe die Verinnerlichung und Durchführung der Peer-Mediation ermöglichen. Diese Bildkarten dienen gleichzeitig als Instrument zur Eingrenzung der zu bearbeitenden Konfliktsituationen.

Die im Folgenden dargestellte Entwicklung der Mediationsbildkarten ist somit ein zentraler Bestandteil der Modifizierung des Mediationsverlaufs auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einer ersten Klasse.

6.1 Entwicklung der Mediationsbildkarten und „Ampelstruktur“

Schülerinnen und Schüler der ersten Grundschulklasse verfügen über sehr geringe Kompetenzen im Bereich des Lesens und Schreibens, sind jedoch sehr wohl in der Lage, Bilder auf ihre Bedeutung hin zu untersuchen und deren Inhalte zu abstrahieren. Bilder können an die Stelle von Vorfällen und Ereignisse treten, müssen jedoch aus der unmittelbaren Lebenspraxis der Kinder stammen. Werden vertraute soziale Situationen gezeigt, so regen diese Bilder Kinder zum Sprechen über diese Situationen und zum Erwerb von Verhaltensweisen an, die erforderlich sind, um diese Situationen auch in der Praxis zu bewältigen (vgl. Knerr/Ludwig 1979, S.68).

Aus diesem Grund entstand die Idee, die allgemein festgelegte Mediationsstruktur an die Kompetenzen und Bedürfnisse der Zielgruppe anzupassen und diese Struktur wird mit Hilfe von spezifischen Bildkarten für die Kinder logisch und eindeutig umzusetzen. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern der ersten Klasse durch diese Mediationsbildkarten ein Instrument an die Hand zu geben, mit dem sie Peer-Mediationssitzungen selbstständig durchführen können.

Zusätzlich ermöglichen diese Bildkarten die Überbrückung einer eventuellen Sprachbarriere (vgl. Knerr/Ludwig 1979, S.62):

Kinder fremdsprachiger Eltern und Kinder aus Familiensituationen, in denen wenig Wert auf die Ausbildung eines differenzierten verbalen Repertoires gelegt wird, haben eventuell Probleme, sich in Konfliktsituationen sprachlich adäquat auszudrücken. Allen Kindern, aber besonders solchen mit sprachlichen Defiziten, soll durch diese Mediationsbildkarten der Dialog erleichtert werden.

Selbstverständlich muss sich auch der Mediationsverlauf für die erste Klasse an den gängigen Strukturen einer Mediationssitzung (s. 4.2) orientieren, um eine qualitativ hochwertige Peer-Mediation zu ermöglichen.

Daher wird der Mediationsverlauf für die erste Klasse in drei Phasen gliedert, die alle wichtigen Schritte beinhalten. Ich möchte diesen Verlauf „Ampelstruktur“ nennen, denn für die Schülerinnen und Schüler soll während der Peer-MediatorInnenschulung ein Bezug zwischen diesen drei Phasen und einer „Ampel“ hergestellt werden. Eine Ampel und ihre Funktion kennt in der Regel jedes Kind, dieses Vorwissen soll den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu dieser Mediationsstruktur erleichtern. Sie sollen folglich lernen, dass sie während der Mediation eine rote, eine gelbe und eine grüne Phase durchlaufen müssen bis „der Weg“, ähnlich wie im Autoverkehr, „wieder frei ist“. Im Verlauf des Streitschlichter-Programms nach Jefferys-Duden (1999) erfüllt die „Friedensbrücke“ eine ähnlich Strukturierungsfunktion (vgl. Jefferys-Duden 1999, S.11).

Die visuelle und symbolische Verknüpfung mit einer Verkehrsampel spiegelt sich in den verschiedenen Materialien der Peer-Mediatorenschulung für die erste Klasse wieder, dies soll den Kindern die Einhaltung und Verinnerlichung der nötigen Mediationsschritte erleichtern.

Die Ampelstruktur beinhaltet folglich:

- die rote Phase: Einleitung
- die gelbe Phase: Klärung
- die grüne Phase: Entwicklung der Konfliktlösung

Die „rote Phase“ bietet den Kindern die Möglichkeit, sich kurz zu sammeln und auf den Mediationsprozess einzulassen. Das Mediations-Team erklärt zu Beginn die einzelnen Mediationsregeln.

Hier sind zu nennen:

- ausreden lassen,
- genau zuhören,
- das Gesagte wiederholen,
- keine Beschimpfungen oder Drohungen aussprechen

(vgl. Jefferys-Duden 1999, S.59).

Anschließend wird festgehalten, welche Kinder um eine Peer- Mediation gebeten haben.

Die „gelbe Phase“ stellt den Beginn der Konfliktbearbeitung dar. Durch Einigung oder Losverfahren wird ein Kind ermittelt, welches mit der Darstellung des Konflikts beginnen darf. Anschließend berichtet das zweite Kind aus seiner Sicht. Es folgt ein angeleiteter Dialog, in dem versucht wird, die Ursachen des Konflikts zu klären.

Den Abschluss der Peer-Mediation bildet die „grüne Phase“, in der gemeinsam eine Konfliktlösung erarbeitet wird. Dies kann beispielsweise eine Entschuldigung sein oder die Vereinbarung, einen zerstörten Gegenstand zu ersetzen.

Für jede dieser Phasen habe ich verschiedene Mediationsbildkarten (vgl. Anlage 1) entwickelt, so dass die Schülerinnen und Schüler diese, passend zu den drei Verlaufsschritten, für die jeweilige Konfliktsituation auswählen können.

Die Mediationsbildkarten wurden passend zu der jeweiligen Phase mit einem roten, gelben bzw. grünen Rand versehen. Dies soll den Kindern die Orientierung während des Mediationsverlaufs erleichtern und ihnen helfen alle nötigen Stufen einzuhalten. Die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler sollten in der grafischen Umsetzung dieser Mediationsbildkarten ausreichend berücksichtigt werden, somit war die eigene Herstellung dieser Bildkarten unumgänglich (vgl. Knerr/Ludwig 1979, S.159).

Es wurde bewusst darauf geachtet, die Mediationsbildkarten so zu gestalten, dass sie die Kinder zur Betrachtung anregen, ihre Lebenswelt widerspiegeln und für alle Kinder eindeutig sind. Die Zeichnungen ähneln aus diesem Grund den üblichen grafischen Darstellungen in Kinderbüchern. Sie sind farbenfroh und die gezeigten Kinder tragen moderne Kleidung. Gleichzeitig ist die grafische Umsetzung so

abstrakt, dass den Schülerinnen und Schülern die Übertragung dieser Mediationsbildkarten auf verschiedene Konfliktsituationen erleichtert wird (vgl. auch Knerr/Ludwig 1979, S.27).

An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die grafische Umsetzung meiner Ideen durch Frau K. Best realisiert wurde.

Die Mediationsbildkarten (vgl. Anlage 1) beinhalten folgende Themengebiete:

- Konfliktparteien (rot umrandet)
- Konfliktgründe (gelb umrandet)
- Konfliktlösungen (grün umrandet)

Nach oder während der verbalen Aufarbeitung des Konflikts wählen die Konfliktparteien für jede Phase die passenden Mediationsbildkarten aus. Diese Wahl wird vom Mediations-Team auf dem Protokollbogen (vgl. Anlage 2) durch Ankreuzen vermerkt. Dieser standardisierte Protokollbogen zeigt alle Mediationsbildkarten in verkleinerter Form. Zusätzlich ist im Bereich der Konfliktlösungen ein leeres Feld vorhanden, in das nach Bedarf spezifische Lösungen eintragen oder gemalt werden können. Dies soll den Kindern helfen, einen strukturierten Ablauf einzuhalten und die spätere Reflexion bzw. die Einhaltung der gemeinsam vereinbarten Konfliktlösungen erleichtern.

Die Mediationsbildkarten der „gelben Phase“ stehen den beiden Konfliktparteien in zweifacher Ausführung zur Verfügung, da die Konfliktgründe durchaus ungleich wahrgenommen werden können. Diese Bildkarten wählt folglich jedes Kind alleine aus, während es aus eigener Sicht von dem Konflikt berichtet.

Die gelben und grünen Mediationsbildkarten zeigen jeweils nur ein mögliches Konfliktpaar. Diese Karten in dreifacher Ausführung anzubieten, um jede mögliche geschlechtsspezifische Zusammensetzung des Konfliktpaars darzustellen, hätte eine zu große Bilderflut zur Folge. Die Kinder würden mit hoher Wahrscheinlichkeit rasch den Überblick verlieren. Aus diesem Grund ist die „rote Phase“ nicht nur entscheidend, um den Kindern die Möglichkeit zu geben, sich langsam auf den Mediationsprozess einzulassen, sondern die geschlechtliche Bestimmung der Konfliktparteien zu Beginn des Mediationsprozesses hat ebenfalls einen tieferen

Hintergrund. Dies soll den Kindern noch einmal verdeutlichen, dass die restlichen Bildkarten exemplarischen Charakter haben und die geschlechtlichen Darstellungen auf den folgenden Karten belanglos sind.

Zusätzlich erinnern die Mediationsbildkarten der „roten Phase“ das Mediations-Team immer wieder daran, dass ausschließlich Konflikte zwischen zwei Kindern von ihnen bearbeitet werden sollen. Konflikte zwischen mehreren Kindern würden sehr rasch zu einer Überforderung des Schlichtungsteams führen, die Bearbeitung solcher Konflikte sollte daher weiterhin eine erwachsene Person übernehmen (vgl. Jefferys-Duden 1999, S.15).

6.2 Die inhaltliche Eingrenzung der Mediationsbildkarten

Die vorgenommene Festlegung der gezeigten Konfliktgründe und Konfliktlösungen durch die Mediationsbildkarten (vgl. Anlage 1) erfolgte nicht wahllos. Valtin (1991, S.103-113) untersuchte Formen und Gründe für Streit bei Kindern zwischen dem sechsten und achten Lebensjahr. Sie kam zu folgenden Erkenntnissen:

Bestehende Streitigkeiten in dieser Altersgruppe bestehen primär in körperlichen Auseinandersetzungen. Sie schlagen oder treten sich wegen Besitzansprüchen und Provokationen. Sich gegenseitig etwas wegzunehmen gehört, so die Autorin, zu den klassischen Konfliktgründen. Gleichzeitig kommt es häufig anscheinend grundlos zu aggressivem Verhalten, d.h. ein Kind wird getreten oder geschlagen ohne dass ein Grund erkennbar ist. Das Opfer dient in diesem Fall als Projektionsfläche für die angestauten Aggressionen des Gegenübers. Das Opfer reagiert meist ebenfalls mit gewalttätigen Handlungen, denn in dieser Altersstufe herrscht primär eine Moral der strikten Gegenseitigkeit. Konfliktlösungen in diesem Alter bestehen meist aus der einfachen Tatsache, sich wieder zu vertragen. Die Entschuldigung wird offen ausgesprochen oder durch positives Verhalten deutlich. Sind die Kinder miteinander befreundet, so besteht die Konfliktlösung häufig darin, die streitauslösende Handlung rückgängig zu machen. So werden beispielsweise weggenommene Gegenstände zurückgegeben oder zerstörte Gegenstände ersetzt bzw. repariert (vgl. Valtin 1991, S.103-113).

Die in der Literatur angeführten Konfliktgründe und Konfliktlösungen, sollten möglichst vor jeder Mediatorenschulung für die spezifische Zielgruppe detailliert analysiert werden. Aus diesem Grund besuchte ich die erste Klasse der „W.G.“ - Grundschule in XXX. In dieser Klasse wurde die MediatorInnenschulung einige Wochen später zum ersten Mal durchgeführt.

Die Zielgruppenanalyse folgt daher im späteren Verlauf dieser Arbeit (s. 9.2).

Es stellte sich die Frage, ob ein Fragebogen in dieser Klasse eine sinnvolle Methode sein könnte, um die primären Konfliktgründe zu ermitteln. Ein Interview mit Hilfe eines teilstandardisierten Fragebogens bzw. Leitfadens hätte die Antworten jedoch bereits zu sehr vorgegeben und die Kinder somit eventuell zu stark beeinflusst. Heinzel (2000, S.117-130) regt an, die in der Grundschule häufig stattfindenden Kreisgespräche für die Forschungen mit Kindern zu nutzen. Der Vorteil einer derartigen Gruppendiskussion liegt in der Offenheit dieser Methode, denn die Kinder fühlen sich in solchen Kreisgesprächen sicher, da sie diese Methode aus dem Schulalltag gut kennen. Wird den Kindern folglich eine Diskussion in diesem Rahmen ermöglicht, so werden sie mit hoher Wahrscheinlichkeit eine rege Teilnahme zeigen.

Zu Beginn wurde den Schülerinnen und Schülern erläutert, dass der Versuch unternommen wird, für sie eine Möglichkeit zu erarbeiten, selbstständig Konflikte lösen zu können. Sie erfuhren, dass für eine solche Entwicklung ihr Wissen von zentraler Bedeutung sei und sie die Experten für diesen Bereich seien, deren Unterstützung nun benötigt würde.

Als Einstieg diente in diesem Fall die Streit-Geschichte „Benni“ (vgl. Anlage 3). Sie wurde im Stuhlkreis vorgelesen und gemeinschaftlich analysiert. Zwei Mädchen und zwei Jungen wurden anschließend gebeten die Geschichte kurz zu paraphrasieren. Eines der Kinder hatte die Zusammenhänge falsch gedeutet, es verstand die Geschichte jedoch nach kurzer Erläuterung und setzte die Beziehungen nachträglich in die richtige Relation. Ein Kind gab einen weiteren denkbaren Konfliktverlauf für diesen Streit an, es schlug vor, in einer solchen Situation unbeteiligte Kindern um Hilfe zu bitten. Die dargestellten Konfliktgründe, Emotionen und die Konfliktlösung wurden diskutiert. Im Anschluss daran wurden sie gebeten, von ihren eigenen

Erfahrungen zu berichten. Sie sollten sich jedoch in ihren Ausführungen auf schulinterne Streitigkeiten beschränken. Leider war die Aufnahme dieser Diskussion durch ein Tonbandgerät nicht erlaubt, so dass hier nur die zentralen Aussagen und Ergebnisse dargestellt werden können:

An dieser Gruppendiskussion nahmen zweiundzwanzig Kinder teil, davon äußerten sich im Verlauf des Gesprächs dreizehn Kinder. Drei Jungen und vier Mädchen berichteten von Konflikten, die sich auf dem Schulhof und in der Klasse zugetragen hatten. Zwei von ihnen hatten sich um einen Gegenstand (Ball/Mäppchen) gestritten. Diese Konflikte endeten bei beiden Kindern in körperlichen Auseinandersetzungen. Ein Kind erinnerte sich an einen Konflikt bezüglich des Klettergerüsts auf dem Schulhof. Es stritt sich mit einem anderen Kind um einen Platz auf diesem Gerüst. Es kam zu einer heftigen, körperlichen Auseinandersetzung, das Kind wäre „fast runtergeknallt“. Drei Kinder gaben keinen konkreten Grund für den Konflikt an, bzw. Konfliktgrund und Konflikt bestanden aus in einer die körperlichen Auseinandersetzung. Sie waren getreten bzw. geschubst worden, ein eigenes Verschulden gaben sie nicht an. Ein Kind berichtete von Kraftausdrücken, die zu einem Streit mit leichten Rangelein geführt hatten. Die Ausführungen aller Kinder beschränkten sich auf den Konflikt, von einer Konfliktlösung wurde nicht berichtet. Durch die Bitte mögliche Konfliktlösungen zu überdenken, äußerten sie sich im späteren Verlauf des Gesprächs zwar grundsätzlich zu möglichen Konfliktlösungen, auf ihre konkreten Erfahrungen nahmen sie jedoch keinen Bezug. In diesem Zusammenhang sagten zwei Kinder, dass man „lieber reden“ solle. Vier Kinder waren der Meinung, dass man sich „nicht hauen“ dürfte. Ein Mädchen fügte hinzu, dass Streit „auch im Herz wehtut“.

Im Anschluss an diese kurze Gruppendiskussion erhielten die Kinder einen Schreib- bzw. Malanlass. Auf diesem Arbeitsblatt waren zwei Kinder abgebildet, die sich wütend gegenüber stehen (vgl. Anlage 4). Die zu bearbeitende Frage lautete „Warum gab es Streit? Was glaubt ihr?“. Die Kinder sollten somit die Möglichkeit erhalten, ihrer Phantasie freien Lauf zu lassen. Einige Kinder konnten die Arbeitsanweisungen bereits selbstständig lesen und erläuterten sie anschließend den Mitschülerinnen und Mitschülern. Zusätzlich wurde die Aufgabe noch einmal für alle Kinder detailliert

erläutert. Es wurde davon ausgegangen, dass sie trotz dieser Übertragung auf die gezeigten Kinder die Konfliktgründe nennen würden, die ihnen in ihrer eigenen Lebenswelt am häufigsten begegnen. Die Kinder konnten zu dieser Frage etwas malen, schreiben oder ihre Gedanken diktieren. Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse lernen das Schreiben nach der „Reichen-Methode“, d.h. sie erlernen relativ schnell alle Buchstaben des Alphabets und ihre Aussprache. Sie lernen mit Hilfe einer Lauttabelle, die Worte zuerst lautgenau auszusprechen und daraufhin aufzuschreiben. Die Rechtschreibung ist hier noch unbedeutend. Zwar fällt es ungeübten Lesern schwer, diese Buchstabenketten zu deuten, jedoch sind die Kinder durch diese Methode sehr frei und kreativ in ihrem Schreiben.

Einige Kinder hatten große Probleme, sich Konfliktgründe vorzustellen. Diesen Kindern fiel es jedoch leicht, die Frage nach eigenen Konfliktgründen zu beantworten. Sie waren eventuell zu stark von ihrer eigenen, subjektiven Wahrnehmung abhängig. Eine Übertragung der eigenen Erfahrungen auf die dargestellten Kinder des Arbeitsblattes gelang ihnen erst nach dieser Vorüberlegung. Es wäre folglich sinnvoller gewesen, direkt nach ihren persönlichen Gründen für Konflikte zu fragen und die Fotografie nicht zu verwenden. Die Kinder wurden in dieser Form befragt, um sie von dem Druck, persönliche Konfliktgründe zugeben zu müssen, zu befreien. Die soziale Wünschbarkeit sollte durch diese Übertragung relativiert werden. Diese Vorüberlegungen erwiesen sich folglich als nicht stimmig, denn die Kinder hatten weniger Probleme ihre eigenen Konfliktgründe zu erläutern, als sich mögliche Konfliktgründe für die dargestellten Kinder zu überlegen.

Einundzwanzig Kinder bearbeiteten die Arbeitsblätter, schrieben etwas auf oder malten ein Bild zu diesem Thema. Einige Schülerinnen und Schüler haben den gezeigten Kindern Namen gegeben. Den sechzehn schriftlichen Ausarbeitungen (vgl. Anlage 4) waren folgende Aussagen zu entnehmen:

Körperliche Auseinandersetzungen

- *Die Max und die Maria. Die Max hat der Maria geschlagen, danach hat die Maria für Max Entschuldigung gesagt.*
- *Ein Kind hat ein anderes Kind gehauen.*

- *Die Streiten. Das (eine) Kind hat das andere Kind geärgert und getreten.*
- *Die Maria und Max. Die Maria hat für der Max Entschuldigung gesagt, weil der Maria Max geschlagen (hat).*
- *Der Max hat die Maria in der Pause geboxt.*

Gegenstände entwenden

- *Die Streiten sich, weil (das) Kind (einen) Apfel weggeholt (hat).*
- *Der Junge hat vom Mädchen das Springseil aus der Hand gerissen.*
- *Die streiten sich, weil der Junge was geklaut hat.*

Lügen

- *(Die) streiten, (weil das Kind) lügt.*

Konfliktkombinationen

- *Die Kinder haben sich gestritten, weil (die sind) ein Liebespaar. Sie haben sich gestritten, weil der Junge das Mädchen geärgert hat.*
- *Kaputt gemacht, Kleid kaputt gemacht, gehauen und geschüttelt.*
- *Weil die Junge hat mich gehauen. Wenn mal Mama und Papa weinen, weil sie verliebt sind.*
- *Sie haben gestritten, weil der Junge das Mädchen geärgert hat, weil das Mädchen dem Jungen was geklaut hat. Das ist nicht gut.*
- *Der Junge steckt einen Käfer dem Mädchen in (die Haare). Auf dem Schulhof der Junge holt dem Mädchen sein Springseil (weg).*
- *Die drängeln, zieht die Haare, nimmt anderen was weg, der wirft einen Stein. Wenn man ausgeschlossen wird. Wenn einer einem was kaputt macht. Die streiten sich um eine Uhr.*
- *Wenn (man) mal streitet, dann muss man (das) besprechen und dann sind (sie) wieder Freunde.*

Die fünf Zeichnungen (vgl. Anlage 4) wurden von den Kindern folgendermaßen kommentiert:

Körperliche Auseinandersetzungen

- *Die streiten sich, weil das eine Kind dem anderen Kind am Fuß wehgetan hat.*

Gegenstände entwenden

- *Sie streiten, weil die hat den Ball in die Hand genommen.*

Konfliktkombinationen

- *Die Kinder streiten sich, weil jemand gehauen hat. Die Kinder streiten sich, weil das eine Kind dem anderen Kind auf das Blatt gemalt hat. Ich streite mich, weil jemand mich nervt.*
- *Die machen Blödsinn, wegen dem Streit.*
- *Großer Opa, große Oma, kleiner Junge. Kannst Du bitte gehen, schneller gehen, sagt der Opa und die Oma. Kannst Du bitte aufhören, sagt der Junge.*

Betrachtet man die Aussagen des Gruppengesprächs, sowie die Auswertung der Arbeitsblätter, so liegen die zentralen Konfliktgründe im Bereich der körperlichen Auseinandersetzungen. Die Analyse der Arbeitsblätter und Bilder ergab, dass zehn Angaben bezüglich körperlichen Auseinandersetzungen formuliert wurden. Sieben Aussagen berichteten von einem entwendeten Gegenstand. Dies ist somit der am zweithäufigsten genannte Konfliktgrund.

Von zwei Kindern wurde „etwas kaputt machen“ als Konfliktauslöser angegeben. Die Konfliktgründe „Lügen“, sowie „ausgeschlossen werden“ wurden jeweils einmal genannt. Die emotionale Anspannung durch „verliebt sein“ wurde von zwei Kindern als Konfliktgrund angegeben. Sechs Kinder formulierten, dass generell „ärgern“ oder „nerven“ zu einem Streit führen kann.

Beobachtungen des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler, während der Pausen an drei Unterrichtstagen, bestätigten diese Aussagen. Hier wurde deutlich, dass die Kinder auf dem Schulhof sehr häufig getreten, geschlagen, geschuppt, gespuckt und Kraftausdrücke benutzt haben. Auch gerieten die Kinder beim Spielen und Toben häufig unabsichtlich aneinander, was nicht selten zu körperlichen Auseinandersetzungen führte. Es liegt nahe, dass die „angerempelten“ Kinder in solchen Situationen von einem Vorsatz des Gegenübers ausgingen und sich daher sogleich körperlich wehrten. Häufig stritten sich die Schülerinnen und Schüler um Gegenstände oder bestimmte Plätze.

Hierzu ein Beispiel:

Am Ende jeder Pause stellten sich die einzelnen Klassen auf, um gemeinsam in den Klassenraum zurückzukehren. In jeder Pause gab es in diesem Zusammenhang eine heftige körperliche Auseinandersetzung um den ersten Platz in dieser Reihe.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass dieser kurze Einblick in die Interaktion einer Grundschulklasse keinen repräsentativen Anspruch erheben kann, dennoch finden die in der Literatur angegebenen Erkenntnisse hier ihre Bestätigung.

Aus diesem Grund umfassen die gelben Mediationsbildkarten, die neun häufigsten Konfliktgründe:

- Treten
- Einen Gegenstand zerstören
- Kraftausdrücke/Schimpfwörter
- Streit um einen Gegenstand
- Streit um einen Platz
- Anschreien
- Spucken
- Einen Gegenstand entwenden
- Schlagen/Boxen

Die Mediationsbildkarten setzen diese Konfliktbereiche visuell um, sie haben eine symbolische Funktion und sollen von den Schülerinnen und Schülern auf verschiedene konkrete Situationen übertragen werden. Haben sich beispielsweise zwei Kinder um einen Platz auf dem Klettergerüst gestritten, so wählen sie die gelbe Mediationsbildkarte aus, die den gesamten Bereich „Streit um einen Platz“ umfasst. Es spielt hier keine Rolle, dass das konkrete Bild zwei Kinder zeigt, die sich um den ersten Platz in einer Schlange streiten. Diese Übertragung und symbolische Funktion der Bildkarten wird mit den Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Übungen trainiert. Die Kinder haben folglich die Möglichkeit während der „gelben Phase“ mehrere Konfliktgründe anzugeben und die entsprechenden Bildkarten zu kombinieren. Die hier vorgenommene Eingrenzung der Konfliktgründe soll gleichzeitig

die zu bearbeitenden Konflikte einschränken. Konflikte, die tiefere psychologische Hintergründe haben, wie beispielsweise die Ausgrenzung eines Kindes im Klassenverband, sollten von den Schülerinnen und Schülern nicht bearbeitet werden.

Konfliktklärung und Konfliktlösung ist in diesem Alter ein überschaubarer Prozess. Die Beschreibung des Konflikts ist meist kurz und die Anzahl der Lösungen meist noch gering. Bei kleineren Kindern kann die Schlichtung eines Konflikts so kurz ausfallen, dass Mediation wie ein Ritual erscheint. Dennoch ist Peer-Mediation hier sinnvoll, denn die Kinder erhalten die Gelegenheit, sich zu beruhigen, sich mitzuteilen und sich verstanden zu fühlen. Sie haben somit die Möglichkeit, selbst die Kontrolle über den Konfliktverlauf und die Konfliktlösung zu gewinnen (vgl. Jefferys-Duden 1999, S.11).

Die vorgegebenen Konfliktlösungen der „grünen Phase“ dienen lediglich als Anregungen und beinhalten die häufigsten Formen der infantilen Konfliktlösung:

- Sich entschuldigen und die Hand zur Versöhnung reichen
- Zur Versöhnung ein Spiel spielen
- Einen zerstörten Gegenstand reparieren/ersetzen

Ebenfalls werden mit Hilfe der grünen Mediationsbildkarten verschiedenen Vereinbarungen vorgegeben, um die Kinder dazu anzuregen nach dem gelösten Konflikt besonders auf bestimmte Verhaltensweisen zu achten. Die betreffenden Konfliktparteien können sich gemeinsam dazu entscheiden eine oder mehrere dieser Verpflichtungen einzugehen:

- Eine Münze werfen
- Nicht spucken
- Keine Kraftausdrücke/Schimpfwörter benutzen
- Nicht schlagen
- Nicht drängeln
- Nicht treten

Die Vereinbarungen werden von den Kindern mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht konsequent eingehalten werden können. Diese Abkommen sollen ihnen trotzdem beständig verdeutlichen, dass gewalttätiges Verhalten in einer Konfliktsituation kein adäquates Mittel darstellt. Sie sollen dazu angeregt werden, wenigstens zu versuchen,

sich über die herrschende Gewalt bewusst zu werden und auf das eigene Verhalten zu achten. Ziel ist es, dass die Kinder durch Peer-Mediation, soziales Kompetenztraining während der Schulung und im weiteren Unterrichtsverlauf, sowie durch die wiederkehrende Verdeutlichung von unadäquatem und adäquatem Konfliktverhalten, lernen, diese Vereinbarungen immer besser einhalten zu können. Wie bereits angesprochen gehören körperliche Auseinandersetzungen zwischen jüngeren Kindern zum normalen Verhaltensrepertoire. Diese Form der Mediation soll sie dabei unterstützen, sich von diesem Verhalten langsam zu lösen und adäquate Konfliktlösungen zu entwickeln.

Finden die Kinder während der Mediationssitzung weitere Lösungswege, so können sie diese Lösung bzw. Vereinbarung in einem speziell dafür freigelassenen Feld auf dem Protokollbogen (vgl. Anlage 2) aufmalen oder gegebenenfalls kurz notieren.

Die hier angestrebte Verbindung von bildhaften und sprachlichen Elementen kann zu einem hohen Lernerfolg führen (vgl. Knerr/Ludwig 1979, S.42). Um dies zu gewährleisten reicht es nicht aus, mit den Kindern die typischen Konfliktsituationen und den exemplarischen Charakter der Mediationsbildkarten zu erarbeiten. Der Umgang mit diesen Bildkarten, der gemeinsame Dialog und die Struktur des Mediationsprozesses müssen zusätzlich mit Hilfe von verschiedenen Übungen, sowie Situations- bzw. Rollenspielen eingehend trainiert werden.

7. Lerntheoretische, didaktische und methodische Vorplanung

Erläuterung

Im Verlauf der Peer-MediatorInnenschulung für die erste Klasse erfolgt im Idealfall eine Sensibilisierung und Förderung verschiedener sozialen Kompetenzen. Parallel dazu müssen die Schülerinnen und Schüler zahlreiche Sachinformationen verinnerlichen. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle kurz auf die grundlegenden, klassischen Lerntheorien eingegangen werden. Anschließend wird das Struktur- und Verlaufsplanungsmodell nach Klafki (1991) in Auszügen dargestellt, um die Peer-MediatorInnenschulung didaktisch, methodisch und zielgruppenorientiert zu planen.

7.1 Die zwei Hauptströmungen der klassischen Lerntheorien

Die Reiz-Reaktions-Theorien und die kognitiven Theorien stellen die beiden zentralen Strömungen der klassischen Lerntheorien dar. Eine umfassende Einführung ist im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich, daher erfolgt eine Beschränkung auf die grundlegenden Unterschiede dieser Modelle. Hilgard/Bower (1970, S.16-32) ermittelten zwei zentrale Unterscheidungsmerkmale:

Nach Auffassung der Reiz-Reaktions-Theorien lernt das Individuum unter der Steuerung durch äußere und innere Reize einen Reaktionsablauf, der zu einem bestimmten Ende bzw. zu einer Verstärkung führt (vgl. Skowronek 1972, S.48). Lernen ist folglich das Aneignen von latenten Verhaltenstendenzen, die sich zu Gruppen vielschichtiger Hierarchien der Verhaltensbereitschaft verknüpfen. Diese Theorien besagen, dass die Kombination von Reiz und Reaktion in peripheren Bereichen angesiedelt ist. Das Verhalten bei der Lösung von Problemen erfolgt nach der Methode von Versuch und Irrtum. Die verschiedenen möglichen Handlungsweisen werden demzufolge durchgespielt, bis eine erfolgsversprechende Verhaltensweise gefunden wurde (vgl. Rainer 1980, S.58-59).

Die kognitiven Theorien gehen indes davon aus, dass die Vermittlung von Reiz und Reaktion in inneren, zentralen Prozessen des Gedächtnisses vollzogen wird. Diese inneren Prozesse umfassen beispielsweise Erinnern, Erwartungen und Vorstellungen. Sie werden durch Lernen strukturiert. Die Lösung eines Problems wird nicht durch unreflektiertes Probieren, sondern über die Einsicht in die Struktur von Problemen gewonnen. Die hier skizzierten Ansätze bieten verschiedene Erklärungen, die auf verschiedene Aspekte menschlichen Lernens zutreffen können (vgl. Rainer 1980, S.59).

Allgemein kann festgehalten werden:

Lernen ist ein Prozess, der im Inneren des Individuums abläuft. Dieser Prozess manifestiert sich in Verhaltensweisen, welche von Inputs ausgelöst werden. Das heißt, aufgrund von Interaktionen mit der Umwelt oder Reaktionen auf eine Situation entsteht oder verändert sich Verhalten. Um einen Lernprozess auszulösen, muss ein Lernbedürfnis vorhanden sein. Motivation ist in diesem Zusammenhang eine mögliche Erklärung für das Einsetzen und die Intensität von Lernvorgängen. Beim

Lernen wird ein Verhaltensrepertoire solange verfeinert, bis eine bestimmte Verhaltensweise einen unbefriedigenden Zustand in einen befriedigenden überführt. Folglich kann Lernen eine Entlastungsfunktion erfüllen. Lernergebnisse sind von Verstärkungen und ihren Folgen abhängig. Durch Wiederholungen kann eine Verbesserung der Lernergebnisse erreicht werden. Lernen umfasst folglich die kognitive Aufnahme, Einprägung und Akkumulation, sowie Verarbeitung und Bereitstellung von Verhaltensweisen (vgl. Rainer 1980, S.57-58).

Nach dieser kurzen Einführung müssen zwei Fragen für die Entwicklung einer Peer-MediatorInnenschulung für die erste Grundschulklasse beantwortet werden:

Was soll gelernt werden und wie kann dieser Lernprozess unterstützt werden?

Diese Fragen werden im folgenden Abschnitt diskutiert.

7.2 Didaktische und methodische Strukturierung

Klafki (1991, S.272) entwickelte ein Struktur- und Verlaufsplanungsmodell für die Unterrichtsplanung. Einige dieser Aspekte sollen hier Beachtung finden, um eine umfassende didaktische und methodische Planung der Peer-MediatorInnenschulung zu ermöglichen.

Als erster Schritt ist eine *Bedingungsanalyse* notwendig, d.h. eine Analyse der konkreten, sozio-kulturell vermittelten Ausgangsbedingungen der Lerngruppe, sowie der institutionellen Rahmenbedingungen, einschließlich möglicher Schwierigkeiten. Die Erkenntnisse dieser Analyse müssen in allen weiteren Planungsschritten gezielt Beachtung finden. Diese *Bedingungsanalyse* wurde im Verlauf dieser Arbeit, für den Bereich der allgemeinen Voraussetzungen in der ersten Klasse bereits durchgeführt.

Diese Analyse umfasste die Betrachtung:

- der nötigen Rahmenbedingungen (s. 4.2; s. 5.4),
- des zu erwartenden Entwicklungsstandes der Kinder (s. 5.2),
- der Lese- und Schreibkompetenzen der Kinder (s. 5.6),
- der familiären und gesellschaftlichen Einflussfaktoren (s. 2.3; s. 5.3),

sowie der dadurch eventuell auftretenden Schwierigkeiten.

Die Peer-MediatorInnenschulung wird folglich so konzipiert, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler der ersten Klasse einer Regelschule mit dieser Schulung erreicht werden können. Dennoch empfiehlt sich eine genaue Prüfung der Zielgruppe für jede einzelne Durchführung. Dies ist bedingt durch eine hohe Varianz der individuellen Lernvoraussetzungen, des unterschiedlichen Sozialverhaltens und der gegebenenfalls erkennbaren kognitiven und sozialen Defizite bzw. Entwicklungsverzögerungen. Jedes Kind ist einzigartig und sollte daher möglichst in seiner Individualität erkannt, akzeptiert und berücksichtigt werden. Aus diesem Grund wird im späteren Verlauf dieser Arbeit exemplarisch eine Zielgruppe bzw. Klasse, in der die Schulung zum ersten Mal durchgeführt wird, genauer analysiert (s. 9.2).

Zusätzlich sollte die *Gegenwartsbedeutung*, *Zukunftsbedeutung* und *exemplarische Bedeutung* der Schulung untersucht werden. Diese drei Bedeutungsebenen sind thematisch häufig nicht genau abgrenzbar, in einigen didaktischen Strukturmodellen werden sie aus diesem Grund nicht mehr gesondert analysiert. Hier soll trotzdem versucht werden diese drei Ebenen zu benennen:

Die *Gegenwartsbedeutung* wurde durch die Analyse der heutigen Gewaltformen an Schulen und den vermehrt auftretenden Konflikten deutlich (s. 2.2). Das heißt, den Schülerinnen und Schülern soll eine Strategie an die Hand gegeben werden, die es ihnen ermöglicht mit diesen Konflikten adäquat umzugehen. Die *Zukunftsbedeutung* dieser Schulung liegt in dem Versuch den Schülerinnen und Schülern die grundlegenden Inhalte und Strukturen der Peer-Mediation zu vermitteln, so dass sie weiterführende Streitschlichter-Programme leichter erlernen können. Dies beinhaltet gleichzeitig die grundlegende Förderung der sozialen Kompetenzen, die Unterstützung der sozialen und kognitiven Entwicklung und der infantilen Selbstentfaltung, sowie der damit wechselseitig verbundenen Gewaltprävention. Die *exemplarische Bedeutung* besagt in diesem Zusammenhang, dass die Kinder die Peer-Mediation als eine mögliche gewaltfreie Konfliktlösungsstrategie kennen lernen. Sie erlernen diese beispielhaft und können ihre erlangten Kompetenzen zusätzlich in anderen gewaltfreien Konfliktlösungen und Interaktionen anwenden.

Das Grobziel dieser Schulung umfasst folglich eine Sensibilisierung der für eine Mediation notwendigen sozialen Kompetenzen, den selbstständigen Umgang mit den

Mediationsbildkarten und das Verständnis für den Verlauf einer Mediationssitzung. Die Feinziele dieser Peer-MediatorInnenschulung, die Klafki (1991, S.272) unter dem Begriff *Teillernziele* zusammenfasst, beinhalten, für den Bereich der sozialen Lernziele, einen Großteil der von Schmieta und Wichterich (s. 4.2) und Petillon (s. 2.4) erarbeiteten Lernzieldimensionen.

Diese Schulung kann jedoch nicht den Anspruch erheben, diese Ziele in ihrem ganzen Umfang zu erreichen. Sie kann nur als ein kleiner Teilschritt in diese Richtung gewertet werden und versuchen die Kinder so zu fördern, dass sie der Erreichung dieser Ziele ein wenig näher kommen.

Als zentrale, soziale Teillernziele sind folglich zu nennen:

- nonverbal ausgedrückte Gefühle erkennen,
- eine Sensibilisierung im Bereich des aktiven Zuhörens und Paraphrasierens,
- die eigenen Gefühle wahrnehmen und ausdrücken können,
- Verbesserung der Kooperationsfähigkeit und Teamarbeit.

Teillernziele im Bereich der Wissensvermittlung sind:

- Konfliktgründe und Lösungsmöglichkeiten kennen,
- ein selbstständiger Umgang mit den Mediationsbildkarten,
- die Mediationsregeln, sowie den Mediationsablauf beherrschen.

Diese Teillernziele ähneln den Zielen des Streitschlichter-Programms nach Jefferys-Duden (1999, S.12). Der Mediationsablauf für die erste Klasse wird jedoch bewusst einfacher strukturiert und die zu lösenden Konfliktformen werden eingegrenzt. Komplizierte und undurchsichtige Konflikte können und sollen von Kindern in dieser Altersgruppe noch nicht gelöst werden.

Nach Klafki (1991, S.272) müssen die genannten Ziele zugänglich und darstellbar sein. Eine Analyse der *Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten* beinhaltet somit die Überlegung, welche Medien und Methoden zur Umsetzung der Lerninhalte geeignet erscheinen. Die *methodische Strukturierung* muss folglich auf die Ausgangsbedingungen und individuellen Eigenheiten der Zielgruppe Rücksicht nehmen und die Lerninhalte adäquat vermitteln können.

So hat beispielsweise jedes Kind eine unterschiedliche Eingangskanaldominanz. Das heißt, manche Kinder können besser „[...] über das Sehen, andere über das Hören und wieder andere über das eigene Tun [...]“ (Bauer/Maurach 2000, S.72) wahrnehmen.

Dies hat Einfluss auf den idealen Lern- und Arbeitsstil (vgl. Grinder 1995 zitiert nach Bauer/Maurach 2000, S.72-74):

Kinder, deren Eingangskanaldominanz visuell geprägt ist, benötigen folglich Bilder und bildliche Darstellungen, um Lerninhalte leichter aufnehmen zu können. Sie können durch Vorträge ohne bildliche Ergänzung nur wenige Lerninhalte verinnerlichen, der Lernerfolg ist demzufolge äußerst gering. Kinästhetisch betonte Kinder fassen Dinge gerne an und „begreifen“ im wörtlichen Sinne Lerninhalte. Sie lernen durch aktives Tun und Ausprobieren. Einige wenige Kinder haben den Schwerpunkt im akustischen Bereich, das heißt sie nehmen primär über das Hören Inhalte auf. Sie benötigen zum Lernen viel Ruhe, da sie sich durch akustische Eindrücke schnell ablenken lassen. Für sie eignet sich gerade die akustische Vermittlung von Lerninhalten (vgl. Bauer/Maurach 2000, S.72-74).

Diese individuelle Varianz der Eingangskanaldominanz findet in der Entwicklung dieser Peer-MediatorInnenschulung für die erste Klasse in sofern Beachtung, als dass versucht wird, das Methodenrepertoires so zu gestalten, dass die erwähnten Eingangskanaldominanzen ausreichend berücksichtigt werden. Diese Schulung versucht nicht nur die zentralen infantilen Sinne zu berücksichtigen, sondern sie gleichzeitig zu sensibilisieren.

Genaues Hören wird ebenso trainiert wie das genaue und konzentrierte Betrachten von Details. Parallel dazu erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, in Simulations- bzw. Rollenspielen das Erlernte aktiv umzusetzen. Einige Sinne können in dieser Schulung leider keine Berücksichtigung finden, wie beispielsweise der Geruchs- und Geschmackssinn. Es ist nicht zu leugnen, dass eine sinnesbezogene Erziehung (orientiert an Kükelhaus, Montessori u.a.) gerade für die heutigen Kinder von zentraler Bedeutung ist (vgl. auch Dietz 1994, S.63-103). Alle Sinne während dieser Schulung gezielt anzusprechen würde jedoch zu weit führen und gegebenenfalls sogar von den primären Lernzielen ablenken. Ein thematischer Zusammenhang

zwischen Geruchssinn und Konflikt kann beispielsweise nur schwer hergestellt werden. Für diese sinnesbezogene Erziehung bieten sich andere Themen, wie sie z.B. im Sachkundeunterricht erarbeitet werden, an.

Ferner wird in dieser Schulung darauf Wert gelegt, dem Spiel als pädagogische Methode gezielt Berücksichtigung zu schenken. Spielen baut soziale Fähigkeiten auf, fördert die kognitive Entwicklungen, schafft Motivation und Selbstvertrauen, fördert die körperlichen und motorischen Fähigkeiten und wirkt folglich kreativitäts- und leistungssteigernd (vgl. Naegele 1999, S 34). Spielerische Übungen sind gerade für die hier angesprochene Zielgruppe ein geeignetes Mittel zur Wissensvermittlung und sozialen Kompetenzförderung.

Der Motivation kommt hier eine besondere Bedeutung zu, denn Lernen braucht Anstöße. Das Kind sollte folglich eine aktive Rolle in der Lernsituation spielen:

„Wenn ein Individuum eine aktive Rolle in einer Lernsituation spielt, tendiert es dazu, die Reaktion, die gelernt werden soll, rascher zu erwerben, und diese Reaktion tendiert dazu stabiler zu werden, als wenn das Individuum passiv bleibt“ (Allport 1970, S.104).

Daher wird darauf geachtet, dass die Schülerinnen und Schüler in jeder Phase der Schulung aktiv gefordert werden. Alle Ziele dieser Schulung haben einen Handlungsbezug, denn soziales Lernen sollte über das Entfalten theoretischer Lösungsstrategien und das Verbalisieren sozialer Einsichten hinaus Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler in Form einer selbstständigen und aktiven Umsetzung beinhalten (vgl. Petillon 1993, S.111).

Parallel dazu sollte der kindliche Bewegungsdrang während dieser Schulung ausreichend beachtet werden. Das infantile Bedürfnis nach Bewegung sollte nicht alleine deswegen berücksichtigt werden, weil dies die kindliche Motivation steigert und sich die Kinder nach dem „Austoben“ meist besser konzentrieren können, sondern weil diese Bewegung gleichzeitig die infantile Motorik schult (vgl. Kunz 1999, S.47-49; vgl. Dietz 1994, S.31). Die Bewegungsdefizite der heutigen Kinder und ihre Wechselwirkungen im Bereich der Konfliktentstehung wurden bereits angesprochen. Der Sportunterricht reicht meist nicht aus, um diese Defizite zu kompensieren und dem infantilen Bewegungsdrang ausreichend Beachtung zu

schenken. Daher sollte jede Möglichkeit zu Bewegungsübungen genutzt werden (vgl. auch Montessori 1968, S.10-21).

In der ersten Klasse sind die Kinder noch nicht fähig, sich auf eine bestimmte Sache während einer längeren Phase zu konzentrieren. Dies bedeutet, dass die Einheiten in sehr kleine Schritte zerlegt werden müssen, die gleichwohl einen Zusammenhang erkennen lassen (vgl. Knoll-Jokisch 1981, S.104). Die Methoden und Übungen dieser Peer-MediatorInnenschulung sind folglich so aufgebaut, dass sich Phasen der starken Konzentration und Anspannung mit thematisch eingebundenen Bewegungs- und Spielphasen abwechseln.

Die detaillierte methodische Umsetzung soll im Folgenden erläutert werden.

8. Die Peer-MediatorInnenschulung für die erste Klasse

Erläuterung

Die nun dargestellte Peer-MediatorInnenschulung verläuft über fünf Unterrichtstage. Sie kann daher nicht den Anspruch erheben, alle nötigen Schlüsselqualifikationen in einem ausreichenden Maße zu fördern. Sie dient lediglich als Einstieg, muss also folglich durch weitere unterrichtsbegleitende Förderung ergänzt werden (s. 8.3).

In der ersten Phase dieser Schulung sollen die Kompetenzen, die für eine Tätigkeit als Peer-Mediatorin oder Peer-Mediator nötig sind, sensibilisiert und im Rahmen des Möglichen gefördert werden. Bei manchen Übungen ist es nicht sinnvoll, dass alle Kinder gleichzeitig aktiv werden. Diese Kinder lernen in diesem Fall nicht durch aktives Handeln, sondern durch Beobachtung.

In der zweiten Phase werden weitere soziale Kompetenzen geschult, der Umgang mit speziell entwickelten Mediationsbildkarten eingeübt, die grundlegenden Verlaufsschritte und Regeln der Peer-Mediation trainiert, sowie exemplarische Mediationsprozesse simuliert. Die verschiedenen Rollen- bzw. Simulationsspiele können gleichzeitig als Lernkontrolle genutzt werden.

Ziel ist es den Kindern die Struktur eines auf ihre Bedürfnisse abgestimmten Mediationsverlaufs näher zu bringen, so dass sie diese Mediationssitzungen in naher Zukunft selbstständig durchführen können.

8.1 Die erste Phase: Das grundlegende Kompetenztraining

Zu Beginn der Peer-MediatorInnenschulung wird durch ein Gruppengespräch kurz in den Themenbereich eingeführt. Gleichzeitig sollten zu Beginn grundlegende Fragen erläutert werden. In diesem Zusammenhang können Begriffe, wie beispielsweise Streit, Konflikt und Streitschlichtung eingeführt und geklärt werden. Die detaillierte Struktur des Mediationsverfahrens und die damit verbundenen Regeln werden erst in der zweiten Phase dieser Schulung mit den Kindern gezielt erarbeitet.

Der thematische Zusammenhang zwischen den einzelnen Übungen und dem Mediationsverfahren soll den Kindern immer wieder verdeutlicht werden, damit sie die Bedeutungen und Ziele der Übungen nachvollziehen können. Die zuständige Klassenlehrerin bzw. der Klassenlehrer sollte möglichst während der gesamten Schulung anwesend sein. Die Kinder können so gezielt beobachtet werden. Hier können Erkenntnisse darüber gewonnen werden, in welchen Bereichen die Kinder, nach Beendigung der einwöchigen Peer-MediatorInnenschulung, am meisten Förderung benötigen. Diese Erkenntnisse müssen in der weiteren Unterrichtsplanung Berücksichtigung finden, um diese Schulung zu ergänzen und die Qualität der durchgeführten Mediationssitzungen nach und nach zu verbessern.

Die Sensibilisierung und Förderung der für eine Peer-Mediation nötigen Grundkompetenzen umfasst in der ersten Phase dieser Schulung folgende Themenschwerpunkte:

- nonverbale Kommunikation
- aktives Zuhören und paraphrasieren
- die eigenen Gefühle wahrnehmen.

Zu jedem dieser Punkte werden im Folgenden drei Methoden bzw. Übungen vorgestellt, die entweder im Bereich der sozialen Förderung in anderen Projekten schon erfolgreich zur Anwendung gekommen sind oder speziell für diese Schulung von mir entwickelt wurden. Einige dieser Übungen beinhalten die Möglichkeit, verschiedene soziale Kompetenzen gleichzeitig zu sensibilisieren. Das im späteren Verlauf dargestellte „Foto-Quiz“ unterstützt beispielsweise die Wahrnehmung von nonverbalen Gefühlsäußerungen, sowie die Fähigkeit im Team zu arbeiten.

Die Reihenfolge der drei zusammengehörigen Übungen wurde so strukturiert, dass sie aufeinander aufbauen und sich somit Phasen der Anspannung und Entspannung abwechseln. Es ist daher ratsam, die Übungen in der angegebenen Reihenfolge durchzuführen.

Die meisten Übungen haben spielerischen Charakter. Selbstverständlich müssen alle Regeln vor Spielbeginn für die Kinder klar und unmissverständlich erläutert werden. Ferner sollte jede Übung mit den Kindern im Vorfeld gezielt besprochen und nach der Durchführung reflektiert werden. Diese Punkte werden im folgenden nicht immer explizit angegeben, deren Durchführung wird jedoch vorausgesetzt. Der Bezug zum Ursprungsthema „Peer-Mediation“ sollte für die Schülerinnen und Schüler zu jeder Zeit erkennbar sein.

Die folgende Darstellung umfasst die ungefähre Dauer der Methoden, inklusive Vor- und Nachbesprechung, die nötigen Materialien und die genaue Struktur der Übungen. Abschließend wird der mögliche Lerngehalt kurz analysiert.

Es ist darauf hinzuweisen, dass die Lern- und Förderziele im folgenden Abschnitt idealtypisch dargestellt werden. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass bei allen Kindern diese Ziele durch eine einmalige Übung erreicht werden.

8.1.1 Schulungseinheit: „Nonverbale Kommunikation“

Die richtige Einschätzung des Gegenübers kann Konflikte verhindern, sowie die Lösung bereits vorhandener Konflikte erleichtern. Diese Schulungseinheit soll den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung der nonverbalen Kommunikation, für den Bereich der menschlichen Interaktion, verdeutlichen. Die Lernziele beinhalten kognitive, motivationale und emotionale Aspekte. Die Schülerinnen und Schüler sollen also lernen:

- nonverbal ausgedrückte Stimmungen und Gefühle zu erkennen,
- die Bedeutung dieser Wahrnehmung zu erfassen,
- auf die eigenen Ich-Botschaften zu achten.

Die folgenden Übungen beinhalten eine visuelle Sensibilisierung und eine Förderung des individuellen nonverbalen Repertoires. Dies hat im Idealfall eine Förderung der generellen sozialen Empfindlichkeit, sowie der Selbst- und Fremdwahrnehmung zur Folge.

Übung 1: „Das Foto-Quiz“

Dauer: circa 30 - 45 Minuten

Für dieses Lernspiel habe ich drei Kinder im Alter von fünf, acht und zehn Jahren fotografiert (vgl. Anlage 5). Grafische Darstellungen hätten nicht den gleichen Zweck erfüllt, da sie zu undetailliert sind. Fotografien haben hier die Möglichkeit, die Realität besser zu repräsentieren. Die hier verwendeten Fotografien zeigen verschiedene Gesichtsausdrücke und Gesten, welche die Gefühle und Stimmungen dieser Kinder nonverbal zum Ausdruck bringen. Das Altersspektrum der gezeigten Kinder ist bewusst etwas größer gewählt, um die verschiedenen Alterstufen in der Grundschule wiederzuspiegeln. Dies ist wichtig, da die Kinder der ersten Klasse in ihrem Privatleben und auf dem Pausenhof, also dem Ort an dem die meisten Konflikte entstehen, häufig mit älteren Kindern in Kontakt kommen. Zusätzlich sind die Fotografien so gewählt, dass sie nicht immer eindeutig sind. Dies regt zu Diskussionen an und soll den Kindern verdeutlichen, wie schwierig es sein kann, das Gegenüber richtig einzuschätzen. Manche der Fotografien werden durch Gestik ergänzt, andere zeigen nur das Gesicht des jeweiligen Kindes. Die Fotografien wurden schwarz-weiß entwickelt, so dass sich die Kinder gezielt auf die Gesichter konzentrieren und die Kleidung unbeachtet lassen (vgl. Anlage 5).

Sie werden auf der Rückseite mit Punkten bzw. Zahlen versehen und verdeckt an der Tafel oder Zimmerwand zu einem Quiz-Spielfeld zusammengefügt, folglich sind zu Beginn des Spiels nur die Rückseiten der Fotografien zu sehen. Die Frage für jedes Foto lautet: „Was denkt oder fühlt dieses Kind?“

Die Klasse wird durch ein Losverfahren in zwei Gruppen, mit jeweils einem Sprecher oder einer Sprecherin, eingeteilt. Nur sie dürfen, nach der Beratung mit allen Gruppenmitgliedern, eine Zahl bzw. ein Foto auswählen und die entgeltliche, von allen akzeptierte, Antwort geben.

Die Fotografien sind so beschaffen, dass sie ein relativ großes Format haben. Gleichzeitig wurden sie laminiert, damit alle Kinder sie anfassen können. So erhalten alle Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich die einzelnen Details genau anzusehen. Hat die Gruppe eine richtige Antwort gegeben, so erhält sie die auf der Rückseite angegebene Punktzahl. Ist die Antwort falsch, so wird die Lösung kurz im ganzen Klassenverband besprochen und die Karte bleibt ohne Punktwertung. Bei einigen Fotografien sind mehrere Antworten möglich bzw. richtig. Die Gruppe mit den meisten Punkten gewinnt. Die angegebenen Punkte sollten zwischen eins und fünf liegen, da somit die meisten Kinder das Ergebnis mitverfolgen können und die Punkte eventuell bereits selbstständig zusammenrechnen können.

Lern- und Förderziele:

Mit dieser Methode werden mehrere pädagogische Ziele gleichzeitig verfolgt. Zum einen müssen die Kinder sich in der Gruppe auf eine gemeinsame Lösung verständigen, sie müssen gemeinsam beraten und sich gegenseitig ergänzen. Sie erhalten somit die Möglichkeit, Erfahrungen im Bereich der Teamarbeit zu sammeln. Dies soll ihnen die spätere Arbeit im Mediations-Team erleichtern.

Die Schülerinnen und Schüler müssen sich an die vorgeschriebenen Spielregeln halten und die gemeinschaftlich erarbeitete Lösung auch dann akzeptieren, wenn sie persönlich anderer Meinung sind. Gleichzeitig steht das einzelne Kind nicht unter dem Druck, die richtige Antwort wissen zu müssen.

Zum anderen setzen sich die Schülerinnen und Schüler spielerisch mit dem Bereich der nonverbalen Kommunikation auseinander. Denn „[...] besonders Fotografien [sic] sind hervorragend geeignet Kindern zum Lernen anzuregen, wenn es gelingt, eine Verbindung zu Lebenssituationen herzustellen und Interessenschwerpunkte der Kinder zu berühren“ (Knerr/Ludwig 1979, S.26). Dieser Lebensbezug muss folglich während und nach der Durchführung dieser Übung im Gruppengespräch erarbeitet werden. Durch diese Übung kann die Bedeutung von nonverbaler Kommunikation für die Entstehung und Lösung von Konflikten erarbeitet und verdeutlicht werden. Die Kinder erkennen die Schwierigkeiten der genauen Einschätzung, sowie die Vielschichtigkeit der menschlichen Mimik. Besonders die Fotografien, die bewusst uneindeutig sind, bieten hier Diskussionsanlass. Während des abschließenden

Gruppengesprächs sollen die Schülerinnen und Schüler auf die Bedeutung von nonverbaler Kommunikation für die menschliche Interaktion hingewiesen werden bzw. diesen Zusammenhang selbstständig und gemeinsam erarbeiten.

Nach dieser Gruppenarbeit sollen die Lerninhalte in der nun folgenden Einzelarbeit weiter gefestigt und die individuellen Fähigkeiten erprobt werden. Diese Übung kann gleichzeitig als Lernkontrolle eingesetzt werden.

Übung 2: „Wohin gehört der Kopf?“

(Abgewandelt nach: Walker 1995, S.66)

Dauer: circa 30 Minuten

Jedes Kind erhält vier Zeichnungen, auf denen jeweils ein Körper und zwei einzelne Köpfe abgebildet sind (vgl. Anlage 6). Die dargestellten Körper zeigen durch eine eindeutige Gestik den Ausdruck der Niedergeschlagenheit, fröhlichen Begrüßung, Ablehnung und Wut. Zu jeder Körperhaltung stehen zwei Gesichter zur Auswahl, die einem positivem und einem negativem Gefühl mimisch Ausdruck verleihen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten zusätzlich ein leeres Blatt, Klebstoff und eine Schere. Die Aufgabe besteht nun darin, die einzelnen Teile auseinander zuschneiden, herauszufinden welcher Gesichtsausdruck zu der jeweiligen Körperhaltung gehört, die Körper daraufhin logisch zu vervollständigen und aufzukleben.

Lern- und Förderziele:

Ziel ist eine Sensibilisierung für den Zusammenhang von Körperhaltung und Mimik. Diese Einzelarbeit bietet gleichzeitig die Möglichkeit, zu untersuchen, welche Kinder in diesem Bereich schon sehr geübt sind und welche Kinder gezielte Unterstützung benötigen. Abschließend sollten die Ergebnisse in der Gruppe besprochen werden, um den Zusammenhang zwischen Körperhaltung und Mimik gemeinschaftlich zu erarbeiten.

Die Übung „Wohin gehört der Kopf?“ erfordert zielgerichtete Konzentration und Stillarbeit, daher wurde die nachfolgende Methode so konzipiert, dass sich die Kinder ausreichend bewegen und sich gleichzeitig erneut mit dem Thema der nonverbalen Kommunikation spielerisch auseinandersetzen können.

Übung 3: „Das Mimik/Gestik-Bewegungsspiel“

Dauer: beliebig

Diese Übung findet auf dem Pausenhof oder in der Sporthalle statt.

Es ist eine Abwandlung des bekannten Kinderspiels “Fischer, Fischer welche Fahne weht heute?“. Dieses Spiel wird auf zahlreichen Pausenhöfen gespielt, viele Kinder kennen daher die Regeln dieses Spiels. Dies kann ihnen gegebenenfalls den Zugang zu dieser abgewandelten Variante erleichtern.

Ein Kind steht von der Gruppe entfernt und erhält den Auftrag, ein beliebiges Gefühl nonverbal darzustellen. Nachdem das Kind ein Gefühl dargestellt hat, dreht es sich kurz um. War das gezeigte Gefühl positiv, so können die Kinder nun zu dem darstellenden Kind hüpfen, wurde ein negatives Gefühl gezeigt, so dürfen sie krabbeln. Nach kurzer Zeit dreht sich das Kind wieder herum und ruft „Stopp!“. Alle Kinder müssen nun in ihrer Bewegung erstarren. Die Kinder, die sich in der falschen Bewegungsart fortbewegt haben oder sich weiterhin bewegen, müssen zum Anfang zurück, die anderen Kinder dürfen an ihrem Platz bleiben. Dies wird solange wiederholt, bis das erste Kind am Ziel angekommen ist. Dieses Kind darf nun das nächste Gefühl darstellen. Sind mehrere Kinder gleichzeitig am Ziel und beginnt ein Streit darüber, wer nun Erster oder Erste ist, so scheiden diese Kinder aus und müssen es erneut versuchen. Bleiben sie jedoch ruhig, so dürfen sie nacheinander ein Gefühl vorspielen. Diese Regel ist wichtig, um Konflikte zu vermeiden.

Lern- und Förderziele:

Die darstellenden Kinder müssen ein Gefühl auswählen und verschiedene Möglichkeiten überdenken, um dieses Gefühl für andere erkennbar werden zu lassen. Sie setzen sich folglich mit ihrem persönlichen nonverbalen Repertoire gezielt auseinander. Ihnen soll somit bewusst werden, welches Gefühl welche Ausdrucksformen beinhalten kann. Nonverbale Ausdrucksformen, die nicht eindeutig sind, werden im Verlauf dieser Übung voraussichtlich zu Diskussionen innerhalb der Gruppe führen. Diese Diskussionen verdeutlichen den Kindern die Schwierigkeiten im Bereich des Erkennens von nonverbaler Kommunikation.

Die beobachtenden Kinder müssen genau hinschauen, die nonverbalen Signale deuten und die gezeigten Gefühle in die Kategorie „negativ“ oder „positiv“

unterteilen. Dies schult das konzentrierte Beobachten und Einordnen von non-verbalen Gefühlsäußerungen.

Hier besteht selbstverständlich auch die Möglichkeit, sich so zu verhalten wie die meisten Kinder in der Gruppe. Jedes einzelne Kind muss folglich überlegen, ob es der Gruppe oder der eigenen Einschätzung vertrauen möchte. Parallel dazu trainieren die Kinder ihre Grobmotorik und können ihren Bewegungsdrang ausleben. Nach einer solchen Entspannungsphase können sich die Kinder voraussichtlich besser auf die nächste Übung konzentrieren. Im anschließenden Gruppengespräch sollte vor allem geklärt werden, wie sich die darstellenden Kinder gefühlt haben und welche Schwierigkeiten es gab.

Dies bietet die Möglichkeit, das Thema nonverbale Kommunikation abschließend zu bearbeiten, sowie die Bedeutung dieser Kommunikationsform für die menschliche Interaktion zu erläutern. In diesem Gespräch sollte deutlich werden, dass durch unklare nonverbale Kommunikation Missverständnisse entstehen können. Gleichzeitig sollten die Kinder erfahren, dass es später die Aufgabe der Peer-Mediatorinnen und Peer-Mediatoren sein wird, durch nonverbale (und verbale) Kommunikation ihre Bereitschaft zur Unterstützung der Konfliktparteien zu unterstreichen. Auf eine offene und positive Körpersprache während der Mediationssitzung sollten die Kinder, sofern ihnen dies möglich ist, besonders achten.

8.1.2 Schulungseinheit: „Aktives Zuhören und paraphrasieren“

Wie bereits angesprochen, entstehen eine Vielzahl von Konflikten durch Missverständnisse. Aktives Zuhören kann zu einer Minimierung dieser Konflikte führen. Die Schülerinnen und Schüler sollen folglich lernen, dass Zuhören und Konzentration die zwischenmenschliche Interaktion bzw. Kommunikation in einem hohen Maße erleichtern. Besonders für den Bereich der Peer-Mediation hat aktives Zuhören eine zentrale Bedeutung. Lernziel ist es, die Kinder dazu zu befähigen, sich gezielt auf das Gesagte zu konzentrieren. Zusätzlich sollen sie lernen wichtige bzw. unwichtige Informationen von einander zu trennen.

Um das aktive Zuhören und paraphrasieren zu trainieren, werden die Kinder während der gesamten Schulung immer wieder aufgefordert die Aufgabenstellungen, Regeln oder Inhalte selbstständig zu wiederholen. Zusätzlich habe ich ein Hörspiel erarbeitet, um das aktive Zuhören gezielt zu sensibilisieren und einen Mediationsverlauf exemplarisch darzustellen. Dieses Medium ist für den Einsatz in diesem Themenkomplex besonders geeignet, da mit Hilfe des Hörspiels die sozialen und kognitiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise gefördert werden können. Dies kann sicherlich nicht mit einer einmaligen Hörspielbearbeitung erreicht werden. Diese Form der pädagogischen Hörerziehung sollte daher nach Möglichkeit im späteren Unterrichtsverlauf weiterhin Beachtung finden. Die Lern- und Förderziele, die durch Hörspielarbeit erreicht werden können, werden im Anschluss ausführlich dargestellt.

Übung 1: Das Kurzhörspiel „Streit der Tiere“

Dauer des Kurzhörspiels: 6 Minuten und 49 Sekunden

Dauer der Übung: circa 45 Minuten

Dieses Kurzhörspiel (vgl. Anlage 7a; 7b) wurde von mir so entwickelt, dass sich die Kinder gezielt auf die Stimmen konzentrieren können. Auf Musik wurde daher gänzlich verzichtet, auch treten nur vier Protagonisten in diesem Hörspiel auf, um die Analyse der bestehenden Zusammenhänge zu vereinfachen. Geräusche wurden vereinzelt eingesetzt, um die Geschichte lebendiger erscheinen zu lassen und die Kinder zum genauen Zuhören anzuregen. Dieses Kurzhörspiel ist mit den heute gängigen Kinderhörspielen nicht zu vergleichen, es wurde bewusst reduziert. Es beschränkt sich primär auf die dargestellten Dialoge, um die Kinder dazu anzuregen sich auf die Stimmen zu konzentrieren. Dieses Kurzhörspiel kann daher die reale Lebenswelt der Kinder nicht widerspiegeln. Es war notwendig, den dargestellten Konfliktverlauf stark zu idealisieren, um alle Stufen einer Mediationssitzung aufzuzeigen. Im Verlauf dieses Hörspiels streiten sich zwei Affen um eine Kokosnuss. Sie können den Konflikt nicht selbstständig lösen und wenden sich daher an einen Elefanten, der die Rolle des Mediators übernimmt.

Diese Übung mit der gesamten Klasse durchzuführen wäre für den Lernerfolg hinderlich. Die Klasse wird folglich in zwei Gruppen unterteilt, die an dieser Übung nacheinander teilnehmen. Daher wird ein zweiter Raum benötigt und die wartende Gruppe muss separat betreut werden.

Zu Beginn dieser Übung wird den Schülerinnen und Schülern das Kurzhörspiel bis zu einem bestimmten Punkt vorgespielt. Das Kurzhörspiel wird gestoppt, bevor die exemplarische Konfliktlösung dargestellt wird. Die Kinder erhalten die Arbeitsanweisung genau zu zuhören, um die Geschichte anschließend nacherzählen zu können und selbstständig Konfliktlösungsstrategien zu entwickeln. Sie sollen gezielt darauf achten, wie der Streit entstanden ist. Haben nicht alle Kinder das Gefühl, die Sinnzusammenhänge verstanden zu haben, so kann der erste Teil erneut vorgespielt werden. Zwei Kinder erhalten den Auftrag, die Geschichte kurz zu paraphrasieren. Anschließend wird die Geschichte in der Gruppe besprochen, die Charaktere und ihre Gefühle werden analysiert. Die Sinnzusammenhänge werden gemeinsam erarbeitet und mögliche Konfliktlösungen diskutiert. Besonderer Wert wird auf die Analyse der Emotionen gelegt. Dies soll zu einer Bewusstwerdung der unterschiedlichen Gefühle in den jeweiligen Konfliktphasen führen. Erst nach Beendigung dieser Diskussion hören die Kinder den letzten Teil des Hörspiels, also die exemplarische Lösung dieses Konflikts. Es folgt ein kurzes Gruppengespräch über die dargebotene Konfliktlösungsmöglichkeit. Ferner wird der Bezug zwischen dem soeben gehörten Konfliktverlauf und einer Mediationssitzung erläutert.

Lern- und Förderziele:

Die Fähigkeit zu intentionaler akustischer Wahrnehmung kann bei vielen Kindern nicht vorausgesetzt werden. Passive „Dauerberieselung“ durch audiovisuelle Medien beeinflusst gerade jüngere Schüler und Schülerinnen so stark, dass die Fähigkeit zur gezielten Konzentration auf das Gehörte stark abgenommen hat (vgl. Engel 1993, S.9). Daher sollte eine gezielte Sensibilisierung für akustische Reize, im Fall dieser Übung speziell für Stimmen, erfolgen. Dies kann Konflikte verhindern bzw. die Konfliktlösung vereinfachen. Ferner begünstigt das Hörspiel Formen sozialen Lernens in der Gruppe und fördert die sprachliche Mündigkeit (vgl. Klose 1974, S.19; vgl. Heidtmann 1993, S.27-28). Generell kann festgehalten werden, dass die

Rezeption eines Hörspiels die Fähigkeit fördert, Geräusche und Stimmen zu identifizieren, sowie in ihrer Aussage für den Gesamtzusammenhang zu deuten. Von den Stimmen der handelnden Personen muss auf ihre Gefühlslage geschlossen werden und ihre Beziehung untereinander ist zu analysieren (vgl. Engel 1993, S.9). Es stehen den Kindern keine visuellen Anhaltspunkte zur Verfügung, so dass sie sich allein auf ihr Gehör verlassen müssen. Dies führt zu einer Sensibilisierung für den Ausdruckscharakter der gehörten Stimmen. Ist die Rezeption des Hörspiels mit genau festgelegten Arbeitsaufträgen verbunden, so kann die auditive Wahrnehmung gefördert werden und folglich die Aufnahmefähigkeit der Kinder steigen. Dies unterstützt ihre Interpretationsfähigkeit, da sie die akustisch übermittelten Sinnzusammenhänge logisch ordnen und analysieren müssen. Ferner wird die Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Details der Geschichte gefördert (vgl. Neubauer 1980, S.64; vgl. Engel 1993, S.9). Es ist demnach eine Übung „[...] zur Konzentration durch sorgfältiges und mitdenkendes Zuhören“ (Klose 1974, S.19).

Dieses Kurzhörspiel kann sicherlich nicht den Anspruch erheben, die Kinder ausreichend zu sensibilisieren. Dies ist nur ein kleiner Schritt von vielen. Hier soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass besonders die Hörspielanalyse als pädagogische Methode gut geeignet ist, die Hörsensibilisierung der Kinder zu fördern und den Aufbau sozialer Kompetenzen zu unterstützen.

Neben der grundsätzlich notwendigen Hörsensibilisierung ist das aktive Zuhören besonders für den Bereich der Peer-Mediation von zentraler Bedeutung. Die zukünftigen Schlichter und Schlichterinnen müssen lernen, den Aussagen der Konfliktparteien folgen zu können, um die Hintergründe des Konflikts erkennen zu können. Zugleich müssen sich die Konfliktparteien gegenseitig ausreichend Aufmerksamkeit schenken, um im späteren Verlauf der Mediation gemeinsam Konfliktlösungsstrategien entwickeln zu können.

Aus diesem Grund wird bei der Bearbeitung dieses Kurzhörspiels versucht, die Kinder dazu anzuregen eigene Konfliktlösungen für den „Streit der Tiere“ zu entwickeln und sich in die dargestellten Personen hineinzusetzen. Sie sollen durch die Interpretation dieses Hörspiels erfahren, wie hoch die Varianz der emotionalen

Belastungen der Konfliktparteien und des Mediations-Teams sein können. Gleichzeitig bietet dieses Hörspiel die Möglichkeit, den Kindern den Verlauf einer Mediationssitzung näher zu bringen und sie mit diesen Strukturen vertraut zu machen.

Übung 2: „Das Assoziations-Laufspiel“

Dauer: circa 25 Minuten

Für diese Übung habe ich eine Geschichte (vgl. Anlage 8) entwickelt, die verschiedene Wörter beinhaltet, mit denen die Farben Rot, Gelb und Grün klar assoziiert werden können. Gleichzeitig wurde diese Geschichte so formuliert, dass Wörter, die zu Unstimmigkeiten in der Assoziation führen könnten, vermieden wurden.

Die Übung findet in der Sporthalle oder im Pausenhof statt. Jedes Kind erhält drei Karten in den Farben Rot, Gelb und Grün. Die Geschichte (vgl. Anlage 8) wird sehr langsam und deutlich vorgelesen. Die Kinder stehen von der vorlesenden Person mindestens dreißig Meter entfernt. Sobald ein Wort in der Geschichte auftaucht, mit dem die Farben Rot, Gelb oder Grün eindeutig assoziiert werden können, dürfen die Kinder loslaufen und die passende Karte abgeben. Laufen die Kinder jedoch ohne erkennbaren Grund los oder geben sie eine falsche Karte ab, erhalten sie ihre Karte zurück. Solange die Kinder laufen oder sich auf dem Rückweg befinden, wird die Geschichte kurz unterbrochen. Gewonnen hat das Kind, das als erstes alle Karten abgegeben hat. Es kann folglich mehrere Gewinnerinnen und Gewinner geben. Es wäre sicherlich möglich, diese Übung auch mit anderen Farben durchzuführen. Meiner Meinung nach war es jedoch sinnvoll diese Geschichte so zu formulieren, dass die Farben Rot, Gelb und Grün assoziiert werden müssen. Gerade diese Farben werden den Kindern im späteren Verlauf der Schulung, durch die Einführung der „Ampel-Struktur“, immer wieder begegnen.

Lern- und Förderziele:

Die Kinder müssen sehr genau zuhören, um das vorgelesene Wort mit der entsprechenden Farbe assoziieren zu können. Diese Übung schult somit sehr gezielt das konzentrierte Zuhören. Parallel dazu wird die kindliche Assoziationsfähigkeit,

sowie die Koordination zwischen Denken und Handeln, gefördert. Diese Förderung des assoziativen Denkens soll den Schülerinnen und Schülern die spätere Übertragung der Mediationsbildkarten auf verschiedene Konfliktsituationen erleichtern. Gleichzeitig können sie sich im Verlauf dieser Übung in einem hohen Maße bewegen und lockern, um wieder aufnahmefähig für die weiteren Übungen zu sein.

Übung 3: „Das habe ich gestern nach der Schule gemacht.“

(Abgewandelt nach: Walker 1995, S.70)

Dauer: circa 30 Minuten

Die Schülerinnen und Schüler sitzen im Stuhlkreis. Ein Kind erhält einen Ball und wird gebeten drei Dinge aufzuzählen, die es am vorherigen Tag getan hat. Dann wirft dieses Kind den Ball dem nächsten Kind zu. Dieses Kind muss die vorherigen Aussagen wiederholen. Kann das ausgewählte Kind nicht mindestens zwei der Aussagen in eigenen Worten wiedergeben, so erhält das vorherige Kind den Ball zurück und darf ihn erneut werfen. Hat das ausgewählte Kind die Geschehnisse richtig paraphrasiert, so darf es den Ball behalten, selbst erzählen und das nächste Kind auswählen. Diese Übung kann so lange durchgeführt werden, bis alle Schülerinnen und Schüler an der Reihe waren. Ist die Gruppe zu groß oder lässt die Konzentration der Kinder nach, so kann diese Übung jederzeit beendet werden.

Lern- und Förderziele:

Erfahrungen im morgendlichen Stuhlkreis haben gezeigt, dass die meisten Kinder gerne von ihrer Freizeit erzählen. Folglich ist die Motivation der Kinder bei dieser Übung genau zuzuhören sehr groß, denn nur genaues Zuhören eröffnet den Kindern die Möglichkeit, selbst erzählen zu dürfen. Die Kinder konzentrieren sich somit gezielt auf das Gesagte und bemühen sich die Inhalte so genau wie möglich wiederzugeben. Gleichzeitig wird hier besonders deutlich, welche Kinder mit dieser Übung noch Schwierigkeiten haben oder unkonzentriert sind.

Zusätzlich wird bei den erzählenden und paraphrasierenden Kindern die kindliche Ausdrucksfähigkeit, sowie die verbale Wiedergabe von Situationen, geschult. Diese Fähigkeit ist in Mediationsprozessen besonders wichtig, da die Kinder dort Konfliktsituationen detailliert darstellen müssen.

8.1.3 Schulungseinheit: „Die eigenen Gefühle wahrnehmen“

Konflikte und Emotionen sind untrennbar miteinander verbunden, trotzdem sind sich viele Kinder ihrer eigenen Gefühle unter Umständen gar nicht bewusst. Zusätzlich haben sie häufig nicht gelernt, diese Gefühle adäquat auszudrücken.

Die Schülerinnen und Schüler sollen hier die Möglichkeit erhalten, sich mit ihren eigenen Emotionen auseinander zusetzen. Gleichzeitig sollen sie ein Bewusstsein dafür erlangen, welche Emotionen durch gemeines oder gewalttätiges Verhalten beim Opfer „hervorgerufen“ werden. Die Rolle von Gefühlen im Kommunikations- und Konfliktprozess soll den Kindern durch diese Übungen verdeutlicht werden. Bereits bei der Hörspielbearbeitung, sowie den Übungen zur nonverbalen Kommunikation, wurde auf diesen Zusammenhang gezielt Wert gelegt.

Die folgenden Übungen versuchen nun die Selbst- und Fremdwahrnehmungskompetenzen der Kinder in diesem Bereich weiter zu sensibilisieren.

Übung 1: „Was kann ich tun?“

Dauer: circa 20 - 30 Minuten

Diese Übung wurde so strukturiert, dass alle Schülerinnen und Schüler gleichzeitig aktiv gefordert werden. Die Kinder sitzen im Stuhlkreis, jedes der Kinder soll im Verlauf der Übung entweder den Satz: „Ich habe Angst, wenn ...“ oder „Ich werde wütend, wenn ...“ vervollständigen und mit der Frage „Was kann ich tun?“ diese Aussage beenden. Um den Einstieg zu erleichtern und den Kindern zu verdeutlichen, dass jeder Mensch Angst und Wut kennt, sollte eine erwachsene Person diese Übung beginnen. Die Schülerinnen und Schüler, die einen Lösungsvorschlag haben, sollen sich melden. Ein Ball wird an eines dieser Kinder weitergegeben. Das entsprechende Kind erläutert seinen Lösungsvorschlag und formuliert eine eigene Aussage. Der Ball wird von Kind zu Kind weiter gereicht, bis alle Kinder die Möglichkeit erhalten haben, eine diesbezügliche Aussage zu formulieren.

Lern- und Förderziele:

Die Kinder sollen erleben, dass jeder Mensch Angst und Wut kennt. Sie sollen die Möglichkeit erhalten, zu spüren, dass sie mit ihrer Wut und Angst nicht alleine sind und man öffentlich über diese Gefühle sprechen kann. Gleichzeitig erfahren sie, dass

sie selbst viel darüber wissen, wie man diesen Gefühlen begegnen kann. Sie erleben, dass sie der Angst nicht schutzlos ausgeliefert sind. Sie reflektieren während dieser Übung verschiedenartige Lösungsstrategien, die nicht nur im späteren Mediationsprozess hilfreich sein können.

Auch erfahren sie, dass Wut nicht zwingend mit Gewalt kompensiert werden muss. Dies kann das infantile Selbstbewusstsein stärken, denn sie erleben im Verlauf dieser Übung, über wie viele Handlungsmöglichkeiten sie selbst verfügen.

Übung 2: „Das Ja-Nein-Spiel“

(Diese Übung wird in der Kinder- und Jugendarbeit, sowie in sexualpädagogischen Aufklärungsprojekten angewandt, der Urheber bzw. die Urheberin ist mir leider nicht bekannt.)

Dauer: circa 20 Minuten

Für diese Übung wird ein großer Raum oder der Schulhof benötigt. An zwei gegenüberliegenden Wänden (Zäunen etc.) werden jeweils ein grünes Schild mit einem bejahenden Lächeln und ein rotes Schild mit einem verneinenden Gesichtsausdruck befestigt. Diese Schilder stehen für die Kategorien „Ja“ und „Nein“. Die Kinder stellen sich zu Beginn der Übung zwischen diesen beiden Schildern auf. Ihnen werden verschiedene Aussagen (vgl. Anlage 9) vorgelesen, die jeweils mit „Ja“ oder „Nein“ beantwortet werden können. Die Schülerinnen und Schüler dürfen nach jeder Aussage, zu dem Schild laufen, das ihrer persönlichen Meinung zu der Aussage entspricht. Es gibt keine richtigen oder falschen Meinungen. Die Kinder sollen aufgrund ihrer individuellen Erfahrungen und Einstellungen zu diesen Aussagen Stellung beziehen. Es ist darauf zu achten, dass die vorgetragenen Aussagen nicht die Privatsphäre der Kinder verletzen oder sie emotional überfordern.

Lern- und Förderziele:

Die Kinder setzen sich durch diese Übung mit ihren persönlichen Einstellungen, Erfahrungen und Emotionen spielerisch auseinander. Sie müssen ihre eigene Meinung reflektieren und sich gleichzeitig zu ihr bekennen. Außerdem sollen die Kinder die Möglichkeit erhalten, wahrzunehmen, dass einige Kinder ihre Meinung teilen oder die gleichen Erfahrungen gemacht haben, andere indes eine entgegen-

gesetzte Meinung vertreten. Zusätzlich kann im Verlauf der Nachbesprechung gezielt das Gefühl, „in der Mehrheit“ oder „in der Minderheit“ zu sein, angesprochen und reflektiert werden. Sie sollten in diesem Gruppengespräch befragt werden, wie sie sich während dieser Übung gefühlt haben und ob ihnen ein Unterschied bewusst wurde, wenn sie nur zu Wenigen oder alleine vor einem der gezeigten Schilder standen. In diesem Gespräch soll, gemeinsam mit den Kindern, ein Bezug zwischen dieser Übung, den damit verbundenen Gefühlen, und der Realität erarbeitet werden. Gleichzeitig lockert dieses Spiel die innere Anspannung der Kinder, da sie zwischen den Schildern hin- und herlaufen können. Dies erleichtert ihnen im Idealfall die weitere Konzentration.

Übung 3: Gefühlsbilder

(Abgewandelt nach: Walker 1995, S.74)

Dauer: circa 20 - 30 Minuten

Die Kinder erhalten die Aufgabe, ein Bild zu malen. Sie können wählen, ob sie ein Bild zu dem Thema „So erlebe ich Wut“ oder „So erlebe ich Freude“ malen möchten. Sie können im Folgenden selbst entscheiden, ob sie die Bilder gerne näher besprechen oder unkommentiert im Klassenraum aufhängen möchten. Die Kinder können sich die Bilder gegenseitig zeigen und mit den Mitschülerinnen und Mitschülern oder pädagogischen Fachkräften darüber reden.

Lern- und Förderziele:

Diese Bilder im großen Kreis detailliert zu besprechen wäre sicherlich nicht sinnvoll. Die Kinder sollen selbst entscheiden, wie weit sie in der Besprechung gehen möchten. Sie sollen hier primär Raum und Zeit erhalten, um ihre persönliche Gefühlswelt gedanklich reflektieren zu können. Besteht jedoch der Bedarf, diese gedankliche und emotionale Auseinandersetzung verbal zu intensivieren, sollten die Kinder in Kleingruppen die Möglichkeit dazu erhalten. Gleichzeitig erfahren die Kinder durch die Bilder der Mitschülerinnen und Mitschüler, dass es im Bereich der Emotionen zwischen ihnen zahlreiche Gemeinsamkeiten gibt (vgl. Walker 1995, S.74).

Dies kann das Zusammengehörigkeitsgefühl in der Klasse positiv beeinflussen. Zusätzlich können die Kinder ergründen, dass jedes Kind negative und positive Gefühle kennt und daher auf diese Gefühle Rücksicht genommen werden sollte. Durch die Möglichkeit diese Bilder zu malen und zu besprechen erleben sie, dass ihre Gefühle wichtig und wertvoll sind.

8.2 Die zweite Phase: Das Mediations-Training

Die Schülerinnen und Schüler sollten in der ersten Phase dieser Schulung bereits die Bedeutung des genauen Zuhörens, der Analyse nonverbaler Kommunikationsformen Gefühle, sowie der Wahrnehmung der eigenen und fremden Gefühle für die Entstehung und Lösung von Konflikten erkannt haben. Dieses Bewusstsein soll in der zweiten Phase weiter sensibilisiert werden. Zusätzlich beinhaltet dieser Teil der Schulung die Vermittlung der Mediationsregeln, Verlaufsstrukturen und ein gezieltes Training für den Umgang mit den Mediationsbildkarten. Die Grundstruktur einer Mediationssitzung sollte bereits während der Hörspielanalyse mit den Kindern kurz bearbeitet werden. Dieses Vorwissen kann somit in der folgenden Phase durch die Einführung der „Ampelstruktur“ und Mediationsregeln vertieft werden.

8.2.1 Schulungseinheit: „Einführung der Mediationsbildkarten“

Für die Einführung der Mediationsbildkarten bietet sich die gemeinsame Gestaltung eines Memory an, da die Schülerinnen und Schüler somit die Möglichkeit erhalten, sich intensiv mit den Bildkarten auseinander zu setzen. Zusätzlich stellen sie selbst ein Spiel her, in dessen Verlauf sie sich später wiederholt mit den verschiedenen Mediationsbildkarten beschäftigen können.

Übung 1: „Das Mediationsbildkarten-Memory“

Dauer: circa 75 Minuten

Die Mediationsbildkarten (vgl. Anlage 1) werden zusätzlich als Blanko-Kopien in doppelter Ausführung vorbereitet. Das bedeutet, auf den Kopien sind nur die Umrisse der Zeichnungen zu erkennen, die Kopien sind nicht koloriert. Jedes Kind erhält eine dieser schwarz-weiß Skizzen in doppelter Ausführung. Falls die Klassengröße mehr als einundzwanzig Kinder umfasst, können je zwei Kinder eine Kleingruppe bilden. Der Arbeitsauftrag für die Schülerinnen und Schüler lautet, das Mediationskarten-Paar farbig auszumalen. Es wird darauf hingewiesen, dass sie darauf achten müssen, das Karten-Paar identisch auszumalen. Zusätzlich werden sie gebeten, die Zeichnungen genau zu betrachten, so dass sie diese im anschließenden Sitzkreis erläutern können. Haben die Kinder ihr Paar fertiggestellt, so erhalten sie zwei passende Pappkarten, um es aufzukleben. Im anschließenden Stuhlkreis werden die Bilder betrachtet und besprochen. Mediationsbildkarten-Memory kann im Anschluss gemeinsam oder in verschiedenen Kleingruppen gespielt werden und sollte den Kindern immer wieder angeboten werden.

Lern- und Förderziele:

Die Kinder erhalten durch diese Übung die Möglichkeit, die Mediationsbildkarten kennen zu lernen und sich intensiv mit ihnen auseinander zu setzen. Parallel dazu regen diese Bilder zum Sprechen über die drei Kategorien „Konfliktpaare“, „Konfliktgründe“ und „Konfliktlösungen“ an. Somit kann im anschließenden Gruppengespräch ihre exemplarische Bedeutung erläutert werden. Erst durch dieses Gespräch wird der inhaltliche Zusammenhang von Bildkarten und Mediationsprozess für die Kinder nachvollziehbar. Besonderer Wert muss in diesem Zusammenhang auf die Vermittlung des symbolischen Charakters der Bildkarten gelegt werden. Aus diesem Grund sollten verschiedene Beispiele angeführt werden. Auf diese Weise können sich die Kinder mit der Übertragung der Bildkarten auf unterschiedliche Situationen vertraut machen. Zusätzlich beinhaltet diese Übung ein positives Gruppenerlebnis. Sie haben gemeinschaftlich ein Spiel hergestellt, welches allen Kindern gehört und nach ihren Vorlieben gestaltet wurde. Das anschließende Spielen gibt den Kindern erneut die Möglichkeit, diese Bildkarten zu verinnerlichen.

Eventuell wird es den Schülerinnen und Schülern anfangs schwer fallen, die Zeichnungen exemplarisch wahrzunehmen und auf verschiedene Konfliktsituationen zu übertragen. Die folgende Übung soll diese kognitive Umsetzung fördern. Sie kann gegebenenfalls mehrmals durchgeführt werden.

Übung 2: „Das Mediationsbildkarten-Suchspiel“

Dauer: circa 25 Minuten

Für diese Übung wurden die Mediationsbildkarten (vgl. Anlage 1) auf das Format DIN A3 vergrößert. Diese Plakate werden in einem ausreichenden Abstand voneinander an der Klassen- oder Turnhallenwand befestigt. Die Kinder stellen sich an der gegenüberliegenden Wand auf.

Es werden verschiedene Aussagen (vgl. Anlage 10) vorgelesen, diese beinhalten Informationen bezüglich eines Konfliktpaares, eines Konfliktgrundes oder einer Konfliktlösung. Die Schülerinnen und Schüler dürfen nach jeder Aussage zu den Mediationsbildkarten laufen, ein Bild auswählen und antippen. Erst wenn alle Kinder sich vor der richtigen Karte versammelt haben, dürfen sie zurücklaufen und die nächste Aussage wird vorgelesen. Die Kinder, die diese Sinnübertragung schnell umsetzen können, unterstützen die anderen Kinder während des Spiels. Die meisten Kinder werden voraussichtlich zuerst versuchen, selbst ein Bild auszuwählen. Bei einer Fehleinschätzung werden sie von den Mitschülerinnen und Mitschülern darauf aufmerksam gemacht. Die nächste Aussage erst dann vorzulesen, wenn alle Kinder sich vor dem richtigen Bild versammelt haben ist folglich wichtig. Sie mindert die Gefahr, dass einzelne Kinder ihre Fehleinschätzung nicht bemerken und somit die falschen Zusammenhänge verinnerlichen.

Lern- und Förderziele:

Die Aussagen sollten so formuliert werden, dass die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung der Mediationsbildkarten (vgl. Anlage 1) auf diese Situation übertragen müssen. Bei der Aussage „Ich werde das kaputte Buch neu kaufen“, müssen sie beispielsweise die Mediationsbildkarte auswählen, die einen geflickten Bären zeigt. Diese Karte steht für den gesamten Bereich „Einen zerstörten Gegenstand ersetzen oder reparieren“. Die Schülerinnen und Schüler trainieren somit spielerisch den

Umgang mit den Mediationsbildkarten und das genaue Zuhören. Sie erlernen die Mediationsbildkarten symbolisch wahrzunehmen, sowie ihre Bedeutung auf verschiedene Situationen zu übertragen.

8.2.2 Schulungseinheit: „Einführung der Mediationsstruktur“

Im Rahmen der Kurzhörspielanalyse ist eine kurze Einführung der drei Mediationschritte bereits möglich. Diese kurze Bezugnahme reicht jedoch selbstverständlich nicht aus, um den Schülerinnen und Schülern dieses komplexe Thema näher zu bringen. Im Verlauf der folgenden Einführung wird für die Schülerinnen und Schüler daher eine Verbindung zwischen dem ihnen bekannten Verlauf einer Ampelschaltung im Straßenverkehr und den verschiedenen Mediationsphasen erstellt. Dies soll ihnen die Verinnerlichung der drei Mediationsphasen erleichtern. Zusätzlich sollte ihnen im Verlauf verschiedener Gruppengespräche der Zusammenhang zwischen dem sozialen Kompetenztraining in der ersten Phase der Schulung und dem tatsächlichen Mediationsverlauf verdeutlicht werden.

Einheit: „Tafelbild und Simulationen - Einführung der Ampelstruktur“:

Dauer: circa 45-60 Minuten

Für diese Einführung sollte ein Tafelbild erstellt werden, welches eine große Ampel zeigt. Neben den jeweiligen Ampelfarben werden die farblich passenden Mediationsbildkarten befestigt, um die Struktur des Mediationsverlaufs visuell zu verdeutlichen. Die Kinder werden dazu angeleitet, die drei Kategorien mit Hilfe dieses Tafelbildes zu entdecken.

Wurden die Sinnzusammenhänge „Rot = Konfliktpaar“, „Gelb = Konfliktgründe“ und „Grün = Konfliktlösungen“ erkannt, so werden die Kinder darauf hingewiesen, welche Bedeutung die Einhaltung dieses Mediationsverlaufs für die Konfliktlösung hat. Anschließend werden zwei Kinder an die Tafel gerufen. Eines der Kinder wird dazu aufgefordert, einen fiktiven Streitverlauf verbal darzustellen. Bei dieser Konfliktbeschreibung soll es darauf achten, Informationen zu allen drei Phasen

anzugeben. Das zweite Kind sucht die passenden Mediationsbildkarten heraus und zeigt sie dem gesamten Klassenverband. Bei Unsicherheiten können sie die anderen Klassenmitglieder um Unterstützung bitten. Anschließend wählen sie zwei weitere Kinder, die diese Übung in gleicher Form durchführen. Diese Übung kann beliebig oft wiederholt werden. Können die Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe bereits gut lösen, so kann diese Übung dahingehend erweitert werden, dass vier Kinder sich in Kleingruppen zusammenfinden. Diese Kleingruppen werden in zwei fiktive Konfliktpersonen, sowie ein Mediations-Team unterteilt. Aufgabe der Konfliktparteien ist es, den Streit aus zweierlei Sicht darzustellen. Das Mediations-Team soll die Einhaltung der Phasen überwachen und die Konfliktparteien bei der Auswahl der Mediationsbildkarten unterstützen. Diese Simulation sollte von der restlichen Klasse beobachtet werden. Hier bietet sich gegebenenfalls bereits die Möglichkeit, einige Mediationsregeln kurz einzuführen.

Lern- und Förderziele:

Die drei Phasen einer Ampelschaltung im Autoverkehr sind in der Regel allen Kindern bekannt. Die Übertragung dieser Phasenfolge auf den Mediationsprozess erleichtert den Kindern die Verinnerlichung dieser Struktur. Durch detaillierte Erläuterungen muss ihnen die Bedeutung dieser Phasenfolge für den Mediationsprozess erklärt werden. Die anschließende Übung gibt den Kindern die Möglichkeit, sich mit dieser Struktur aktiv auseinander zu setzen. Die aktiv beteiligten Kinder, sowie die beobachtende Gruppe, können sich somit mit diesem Ablauf vertraut machen. Ziel ist es, dass alle Kinder des Klassenverbandes die drei Mediationsphasen, sowie ihre Bedeutung für den Konfliktlösungsprozess, verinnerlichen.

8.2.3 Schulungseinheit: „Einführung der Mediationsregeln“

Die grundlegenden Mediationsregeln sollten bereits in den vorherigen Übungen kurz angesprochen werden. Eine systematische Einführung der Regeln erfolgt nun mit Hilfe eines Gruppengesprächs.

Einheit: „Stuhlkreis – Einführung der Mediationsregeln“

Im gemeinsamen Stuhlkreis werden die Mediationsregeln erläutert und anschließend mit den Schülerinnen und Schülern besprochen. Den Kindern muss deutlich gemacht werden, dass die Streitschlichterinnen und Streitschlichter zu jeder Zeit unparteiisch bleiben müssen. Konflikte zwischen mehr als zwei Konfliktparteien sollten vom Mediations-Team nicht bearbeitet werden, um eine Überforderung zu vermeiden. Die Schlichterinnen und Schlichter haben die Aufgabe, zu Beginn jeder Mediations-sitzung die Regeln zu erläutern und auf deren Einhaltung zu achten. Gleichzeitig kontrollieren sie die Einhaltung des festgelegten Mediationsverlaufs.

Welche Konfliktpartei mit ihren Ausführungen beginnen darf, entscheidet das Mediations-Team mit Hilfe eines Münzwurfs. Die Konfliktparteien dürfen während des Mediationsverlaufs keine Drohungen oder Beschimpfungen aussprechen. Sie müssen sich gegenseitig aussprechen lassen und nach Möglichkeit das vorher Gesagte wiederholen.

Eine einfache Beschreibung und Erläuterung der Mediationsregeln im Gruppen-gespräch reicht nicht aus, um die Kinder mit diesen Regeln ausreichend vertraut zu machen. Aus diesem Grund wird in der folgenden Übung die Wahrnehmung von Regelverletzungen geschult. Die dargestellten Einführungseinheiten erfordern eine hohe Konzentration auf Seiten der Kinder, da sie eine große Menge an Informationen verinnerlichen müssen. Die folgende Übung wurde daher so konzipiert, dass die Kinder sich bewegen und lockern können.

Übung 1: „Welche Regeln wurden verletzt?“

Dauer: circa 20 Minuten

Den Kindern werden acht Teilstücke verschiedener Mediationsverläufe (vgl. Anlage 11) vorgelesen, die jeweils einen oder mehrere Regelverstöße beinhalten. Die Kinder werden nach jeder einzelnen Darstellung befragt, welche Regeln verletzt wurden. Die Kinder, die einen Regelverstoß entdeckt haben, sollen sich nicht melden. Sie dürfen sich stattdessen in einer anderen Form bemerkbar machen, die für jeden Text festgelegt wird. Nachdem der erste Text vorgelesen wurde, dürfen sich die Kinder,

die einen Fehler erkannt haben, beispielsweise auf die Tische legen. Mehrere Kinder werden daraufhin ausgewählt, um die erkannten Regelverstöße zu erläutern. So dürfen sich die Kinder nach jedem Text in einer anderen Form „melden“:

- auf die Stühle stellen
- hüpfen
- auf den Boden legen
- auf der Stelle laufen
- auf einem Bein stehen
- die Hände hinter den Kopf nehmen
- sich auf den Boden knien

Lern- und Förderziele:

Diese Übung beinhaltet eine Sensibilisierung des genauen Zuhörens, ferner werden verschiedene exemplarische Mediationsverläufe dargestellt. Die Kinder setzen sich folglich mit den verschiedenen Regeln und Mediationsphasen erneut auseinander. Die Übung wurde so konzipiert, dass die Schülerinnen und Schüler die Fehlerquellen selbstständig erarbeiten.

Ziel ist die Förderung der Verinnerlichung von Mediationsregeln und -schritten.

Diese Verinnerlichung muss durch praktische Übungen gefestigt werden, so dass die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit erlangen, eine Peer-Mediation selbstständig durchzuführen. Den Rollen- und Simulationsspielen kommt in diesem Bereich eine zentrale Bedeutung zu.

8.2.4 Schulungseinheit: „Rollenspiele als Trainingsmethode“

Rollenspiele dienen der praktischen Erprobung der bisher vermittelten Lerninhalte. Parallel dazu dienen sie als Lernkontrolle und ermöglichen eine konstante Verbesserung der Mediationsverläufe. Rollenspiele sind unzweifelhaft ein geeignetes Instrument, um soziale Lernerfahrungen zu ermöglichen (vgl. Wendlandt 1977, S.16). Im Bereich dieser Schulung soll das Rollenspiel, als Simulation von

Mediationsprozessen angeleitet werden. Die Inhalte und Strukturen des Verlaufs werden somit stärker vorgegeben, als dies in anderen Bereichen des Rollenspiels der Fall ist. Das Rollenspiel dient hier als Trainingsmethode, ähnlich wie dies beispielsweise in der Verhaltenstherapie üblich ist. Wesentlich ist also die Durchführung einer Reihe von Rollenspieldurchgängen. Nur so kann es zu neuen und überdauernden Lernergebnissen kommen (vgl. Wendlandt 1977, S.22). Die erwünschte Verhaltensänderung, d.h. die gewaltfreie Konfliktlösung durch Peer-Mediation, kann erreicht werden, wenn die Kinder ein positives Feedback für ihr richtiges Verhalten während der Simulationsvorgänge erhalten.

Die in der spielerischen Auseinandersetzung erzielten Erfolge sollten den Kindern immer wieder bewusst gemacht werden. Diese positive Rückkopplung lässt sie erkennen, dass diese Struktur ihnen erlaubt, gewaltfrei und selbstständig Konflikte zu lösen. Die Vielfalt neuer Lernerfahrungen ermöglicht eine veränderte Selbstwahrnehmung, denn die Schülerinnen und Schüler sind ihren Konflikten nicht mehr hilflos ausgeliefert. Diese Rollenspiele können somit das Zutrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten stärken (vgl. Wendlandt 1977, S.18).

Einheit: „Rollen- und Simulationsspiele“

Dauer: beliebig

In dieser Abschlussphase der Schulung sollten alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit erhalten, verschiedene Rollenspieldurchgänge aktiv mitzugestalten. Zu diesem Zweck bilden jeweils vier Kinder eine Rollenspielgruppe, so dass die Rollen der Konfliktparteien und des Mediations-Team gleichmäßig verteilt werden können. Solange es die Konzentration der restlichen Klassenmitglieder erlaubt, sollten sie diesen Rollenspielen beiwohnen und sie beobachten. Sie können somit durch die Beobachtung der Rollenspielgruppe zusätzliche Erfahrungen in diesem Bereich sammeln.

Die abschließende Reflexion des gezeigten Rollenspiels mit allen Klassenmitgliedern vertieft diesen Lernprozess. Lässt die Konzentration der beobachtenden Schülerinnen und Schüler merklich nach, so werden die weiteren Rollenspiele in

einem separaten Raum durchgeführt. Zu diesem Zweck verlassen jeweils vier Kinder mit der Person, die diese Schulung anleitet, den Klassenraum.

Die restlichen Kinder verbleiben mit der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer in der Klasse. Sie können gemeinsam das Mediationsbildkarten-Memory spielen, Ampel- und Regelplakate für die Mediations-Ecke malen oder mit der Lehrkraft einzelne Übungen der Schulung erneut durchführen.

Die Inhalte der Rollenspiele werden durch folgende Anweisungen vorgegeben:

- die Mediationsphasen sollten eingehalten werden
- die Benutzung der Mediationsbildkarten sollte erfolgen
- die Konfliktgründe können die Kinder frei erfinden oder reale Konfliktsituationen aus der Vergangenheit nachspielen
- das fiktive Mediations-Teams soll die vorgegebenen Regeln und Strukturen einer Mediation selbst einhalten, sowie deren Einhaltung auf Seiten der Konfliktparteien unterstützen. Es sollte versuchen, die Konfliktparteien bei der Lösungsfindung zu unterstützen.
- die Konfliktlösungen werden nicht vorgegeben, diese sollen die Schülerinnen und Schüler selbstständig entwickeln.

Die Anleitung während des Rollenspiels sollte möglichst gering sein, bei groben Regelverstößen sollten die Schülerinnen und Schüler indes darauf aufmerksam gemacht werden. Im Reflexionsgespräch sollten die Kinder eventuelle Fehlerquellen möglichst selbstständig erarbeiten.

Besonders wichtig ist ein positives Feedback durch die Schulungsanleitung, so dass die Kinder adäquate Verhaltensweisen als solche wahrnehmen und verinnerlichen können.

Treten während dieser Abschlussphase der Schulung, beispielsweise in der Pause, reale Konflikt auf, so können diese bereits von den Schülerinnen und Schülern in kleinen Mediationssitzungen bearbeitet werden. Diesen Sitzungen sollte jedoch eine pädagogische Fachkraft beiwohnen, um den Mediationsprozess gegebenenfalls stellenweise anzuleiten.

8.3 Die Notwendigkeit einer unterrichtsbegleitenden Intensivierung der Schulungsinhalte

Um Konflikte alleine bearbeiten zu können, müssen die Lerninhalte der Peer-MediatorInnenschulung im zukünftigen Unterrichtsverlauf weiter gefestigt werden. Zu diesem Zweck sollten möglichst oft reale und fiktive Konflikte durch Schülerinnen und Schüler bearbeitet werden. Sie benötigen in den anfänglichen Mediationssitzungen Unterstützung durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer. Wird deutlich, dass einige Kinder diese Aufgabe schon selbstständig und adäquat bewältigen können, so kann damit begonnen werden diese Kinder für den Klassenschlichtungs-Dienst einzuteilen. Die Schülerinnen und Schüler, die mit diesem Mediationsprozess noch Schwierigkeiten haben, sollten weiterhin gezielt gefördert werden und die Möglichkeit erhalten, durch verschiedene Simulationen weitere Erfahrungen zu sammeln. Es kann sicherlich nicht davon ausgegangen werden, dass alle Kinder des Klassenverbandes dieses Stadium der selbstständigen Schlichtungstätigkeit erreichen werden. Dies hängt stark von der persönlichen Leistungsfähigkeit ab. Kinder mit Wahrnehmungsstörungen, Konzentrationsdefiziten, Lernbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten werden voraussichtlich eine verlängerte Trainingsphase benötigen. Einige von ihnen werden auch zukünftig nicht selbstständig im Mediations-Team arbeiten können. Man darf diese Kinder nicht überfordern, gleichzeitig sollte man ihr Leistungspotenzial jedoch nicht unterschätzen. Diese MediatorInnenschulung hat daher das Ziel allen Kindern die Möglichkeit einzuräumen, diese gewaltfreie Konfliktlösungsstrategie kennen zu lernen und zu trainieren. Voraussichtlich wird jedes Kind unterschiedlich intensiv von dieser Schulung profitieren. Auch wenn einzelne Kinder nicht aktiv am Mediations-Dienst teilnehmen wollen oder können, so haben sie doch zahlreiche kognitive und soziale Kompetenzen erworben, die ihnen die tägliche Interaktion erleichtern können.

9. Die Peer-MediatorInnenschulung in der Praxis

Erläuterung

Um die theoretischen Überlegungen und Vorplanungen auf ihren Praxisbezug zu überprüfen, wurde die Peer-MediatorInnenschulung im Juni 2002 in einer ersten Klasse der „W.G.“ – Grundschule in XXX durchgeführt. Die Schulleitung wurde über dieses Projekt unterrichtet, sie genehmigte die Durchführung. Frau B., Klassenlehrerin der Klasse 1X, war an dieser Peer-MediatorInnenschulung interessiert und befürwortete eine Durchführung in ihrer Klasse. Die Schulung umfasste achtzehn Zeitstunden, die auf fünf Unterrichtstage verteilt wurden. Während der gesamten Schulung war Frau B. anwesend. Sie nutzte diese Schulung zur eingehenden Beobachtung der Kinder, unterstützte den reibungslosen Ablauf und gab verschiedene Anregungen für den Umgang mit ihrer Klasse.

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Schulungstage kurz dargestellt und reflektiert. Eine Institutionsbeschreibung und Zielgruppenanalyse wird vorangestellt.

9.1 Institutionsbeschreibung

Die folgende Institutionsbeschreibung wurde mit Hilfe von Informationsblättern und Dienstbesprechungs-Protokollen der Grundschule (vgl. Anlage 12) erstellt. Diese Informationen wurden ergänzt durch ein kurzes Gespräch mit Frau B. und einigen Auszügen ihrer 1998 verfassten Examensarbeit (vgl. Anlage 13). Da diese Unterlagen nicht öffentlich einzusehen sind, wurden sie als Kopie in den Anhang gestellt (vgl. Anlage 12; vgl. Anlage 13).

Die „W.G.“ – Grundschule liegt in dem etwa sechstausend Einwohner umfassenden Stadtteil XXX. Die meisten Schülerinnen und Schüler kommen aus diesem Stadtteil, der alle Merkmale eines sozialen Brennpunktes aufweist (vgl. Anlage 13).

Diese Grundschule unterrichtet momentan circa vierhundertfünfzig Kinder, davon haben etwa einhundertneunzig Kinder ausländische Eltern, bzw. wurden selbst im Ausland geboren. Viele von ihnen haben einen geringen deutschen Wortschatz und benötigen gezielte Förderung im Bereich des deutschen Spracherwerbs. Auch zeigen

sich bei zahlreichen deutschen Schülerinnen und Schülern sprachliche Defizite. Die meisten von ihnen haben bis zum Schuleintritt nicht gelernt ihre Bedürfnisse verbal adäquat zu äußern (vgl. Anlage 13).

Das reguläre Lehrerkollegium, welches neunzehn Lehrerinnen und Lehrer umfasst, wird durch drei Sozialpädagoginnen, einen Sozialpädagogen im Anerkennungsjahr und zwei Sonderschullehrerinnen ergänzt. Eine Integrationshelferin hat die Aufgabe, einen körperbehinderten Jungen, der zur Zeit die erste Klasse besucht, zu betreuen. Zusätzlich kommt stundenweise ein Gehörlosenlehrer in einzelne Klassen.

Die „W.G.“ – Grundschule war über einen längeren Zeitraum an dem Modellprojekt der „Lern- und Spielschule“ beteiligt (vgl. Anlage 13). Seit letztem Jahr ist diese Grundschule eine sogenannte Schwerpunktschule (vgl. Anlage 12). Dies bedeutet, dass von der Rückstufung der sogenannten nicht schulfähigen Kinder in den Schulkindergarten abgesehen wird und folglich alle Kinder eines Jahrgangs gemeinsam eingeschult werden. Zusätzlich können Kinder, die körperliche oder geistige Beeinträchtigungen zeigen, an dieser Schule aufgenommen und gezielt gefördert werden. Die Aufnahme dieser Schülerinnen und Schüler ist jedoch ressourcenbedingt beschränkt (vgl. Anlage 12). Aus diesem Grund wird der reguläre Unterricht sehr offen gestaltet. Es wird versucht, jedes Kind dort abzuholen, wo es steht. Die offenen Unterrichtsformen schaffen Freiräume für Kinder und Lehrkräfte. Folglich bleibt mehr Zeit zur Einzelförderung. Zusätzlich stehen den ausländischen Kindern verschiedene Angebote zur Förderung des deutschen Spracherwerbs zur Verfügung.

Die „W. G.“ - Grundschule legt großen Wert auf eine Öffnung nach außen und die Zusammenarbeit mit verschiedensten Gruppen bzw. Institutionen. Dies wird als wichtiger Beitrag zur Erweiterung des Erfahrungsraumes der Kinder angesehen und zu einer Integration des infantilen, außerschulischen Lebensraums in den Schulalltag führen. So werden beispielsweise seit einigen Jahren Projekte von Studentinnen und Studenten des Fachbereichs Sozialpädagogik der Fachhochschule XXX in den schulischen Ablauf integriert (vgl. Anlage 13).

9.2 Analyse der Teilnehmerkonstellation

Vor der Durchführung der MediatorInnenschulung wurden mehrere Gespräche mit der Klassenlehrerin, Frau B., geführt. Sie wurde detailliert über die Inhalte, Ziele und den Verlauf der Peer-MediatorInnenschulung unterrichtet und Fragen ihrerseits wurden geklärt. In einem weiteren Gespräch informierte sie mich über die Klassenstruktur und die sozialen Hintergründe der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die Zusammenfassung dieser Zielgruppenanalyse wird im folgenden Abschnitt dargestellt.

Die Klasse 1X, der „W.G.“ – Grundschule in XXX, besteht aus zwölf Mädchen und zehn Jungen. Die Schülerinnen und Schüler sind zwischen sechs und acht Jahren alt. Es gibt sieben türkische Schüler und Schülerinnen, zwei Kinder stammen aus Polen, drei Kinder kamen vor wenigen Jahren aus Russland nach Deutschland, ein Junge ist Kosovo-Albaner und ein Schüler stammt aus Jugoslawien. Die Deutschkenntnisse dieser Kinder zeigen eine hohe Varianz. Viele von ihnen verfügen bereits über ein gefestigtes deutschsprachiges Vokabular. Einzelne Kinder haben in diesem Bereich noch Probleme und benötigen einfach formulierte Arbeitsanweisungen und Sachinformationen, die gegebenenfalls mehrmals wiederholt werden müssen. Ein Mädchen kann sich kaum verbal einbringen. Einfach formulierte Aussagen kann sie indes sehr gut erfassen. Auf diese individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler muss im Verlauf der Peer-MediatorInnenschulung verstärkt Rücksicht genommen werden. Es ist darauf zu achten Sachinformationen, Regeln und Zusammenhänge klar darzustellen und häufig zu wiederholen.

Um den Kindern den Zugang zu erleichtern und das aktive Zuhören zu sensibilisieren, sollten alle Schülerinnen und Schüler verstärkt dazu aufgefordert werden die Zusammenhänge, Informationen und Übungsanleitungen in eigenen Worten wiederzugeben.

Bei nahezu allen Kindern sind die Erziehungsberechtigten berufstätig. Zahlreiche Väter sind Schichtarbeiter in der ortsansässigen Fabrik. Fünf Kinder besuchen nachmittags einen nahegelegenen Kinderhort. Sie gehen direkt nach der Schule dorthin, können dort eine warme Mahlzeit zu sich nehmen und werden bei den

Hausaufgaben betreut. Bis zum frühen Abend können sie dort unterschiedliche Freizeitangebote wahrnehmen.

Die Kinder dieser Klasse werden in ihrem häuslichen Umfeld nach verschiedenen Glaubensrichtungen und kulturellen Geflogenheiten erzogen. Die unterschiedlichen Erziehungsstile sind beeinflusst durch die Normen und Werte des Islam, der Zeugen Jehovas, der russisch-orthodoxen Gemeinde, des Judentums, sowie des katholischen und evangelischen Glaubens.

Frau B. betonte, dass in diesem Klassenverband die verschiedensten Lebens- und Erfahrungswelten „aufeinanderprallen“. Dies wird durch instabile Familienkonstellationen und Probleme im häuslichen Umfeld verstärkt. Vier Mütter sind alleinerziehend, weitere fünf Familien leben in Scheidung. Oftmals erleben diese Kinder häufig wechselnde Partner bzw. Partnerinnen ihrer Eltern. Ein Mädchen stand zeitweise, bedingt durch seelische Probleme der Mutter, unter der Vormundschaft des Jugendamtes und lebte in verschiedenen Pflegefamilien.

Aufgrund der angesprochenen Lebensumstände, sowie durch weitere individuelle Probleme in den einzelnen Familien, sind einige Kinder körperlich und seelisch „verwahrlost“. Diese Kinder haben beispielsweise keine jahreszeitgemäße Kleidung in ihrer Größe. Einzelne Kinder wirken, nach Einschätzungen von Frau B., unterernährt. Viele Kinder dieser Klasse erhalten zu wenig Zuwendung, sie erleben in ihrem häuslichen Umfeld kaum emotionale Wärme. Bei einzelnen Kindern können weitere seelische und körperliche Misshandlungen nicht mit Sicherheit ausgeschlossen werden.

Dem Gespräch war folglich zu entnehmen, dass viele Kinder mit großen persönlichen Problemen zu kämpfen haben. Daraus resultieren, so Frau B., zahlreiche Lernschwierigkeiten.

Die Konzentration über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten fällt den meisten Schülerinnen und Schülern dieser Klasse schwer. Einige von ihnen zeigen Wahrnehmungsstörungen und motorische Defizite. Es ist unzweifelhaft, dass jedes Kind mit grundverschiedenen Erfahrungen und Lernvoraussetzungen in den Unterricht kommt. Ein Schüler wurde beispielsweise auf erhöhten Förderbedarf untersucht. Er wird nun nach Förderstufe vier im Gesamtunterricht gefördert. Auf ihn

muss während der Peer-MediatorInnenschulung gezielt eingegangen werden, da er ansonsten gedanklich schnell abschweift. Gleichzeitig benötigt er gezielte Ansprachen und Erklärungen, um die verschiedenen Übungen bzw. Arbeitsaufträge umsetzen zu können.

So kommt eine äußerst heterogene Lerngruppe zustande. Viele Schülerinnen und Schüler dieser Klasse sind sehr unruhig. Es entstehen häufig Konflikte, die meist in heftigen körperlichen Auseinandersetzungen ihren Ausgang finden. Es gibt nur eine relativ kleine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die selbstständig und ausdauernd arbeiten können. Daher muss sehr häufig gezielt auf einzelne Kinder eingegangen werden. Alle Kinder dieser Klasse brauchen eine klare Rhythmisierung des Vormittags, eindeutige Regeln des Zusammenlebens und Lernens, sowie ständig wechselnde Impulse und Unterrichtsmethoden.

Daher wurde mit Frau B. überlegt, ob die Peer-MediatorInnenschulung in der geplanten Form in dieser Klasse durchgeführt werden sollte. Sie teilte meine Auffassung, dass das Methodenrepertoire in einem ausreichenden Maße zielgruppenorientiert und abwechslungsreich gestaltet ist. Von einer Veränderung der Methoden und Inhalte wurde daher abgesehen. Jedoch kamen wir zu dem Schluss, die Klasse möglichst häufig in zwei Gruppen zu unterteilen, um eine bessere Konzentration der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

Zusätzlich sollten bei Bedarf gezielte Hilfestellungen angeboten werden. Auch sollten die Phasen der Gruppengespräche möglichst kurz gehalten werden, um die Kinder nicht zu überfordern. Sachinformationen und Arbeitsanweisungen müssen besonders in dieser Klasse gezielt wiederholt werden, um allen Schülerinnen und Schülern eine Verinnerlichung zu ermöglichen. Gleichzeitig wies mich Frau B. darauf hin, den Schülerinnen und Schülern zu jeder Zeit klare Regeln und Strukturen vorzugeben.

Diese Vorüberlegungen wurden während der Durchführung beachtet und umgesetzt.

9.3 Die praktische Durchführung und auswertende Analyse

Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Schulungstage kurz dargestellt und reflektiert. Die einzelnen Methoden und Übungen werden inhaltlich nicht explizit erläutert, da dies im Verlauf dieser Arbeit bereits geschehen ist. Auf eine Angabe der genauen Pausenzeiten wird hier verzichtet. Die Pausen lagen in der Regel zwischen den einzelnen Übungen. Sie orientierten sich grob an den regulären Schulpausen. Bedingt durch die Fülle an Einzel- und Gruppengesprächen im Verlauf dieser Peer-MediatorInnenschulung kann nicht explizit auf jede dieser Diskussionen eingegangen werden.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass diese Einzel- und Gruppengespräche dazu dienten, den Kindern die Anforderungen und Bedeutungen der einzelnen Übungen zu verdeutlichen. Gleichzeitig wurden in diesen Gesprächen thematische Zusammenhänge erarbeitet. Zahlreiche Einzelgespräche dienten zur Verbesserung des individuellen Verständnisses, es wurde versucht jedes Kind in die Übungen zu involvieren. Daher wurden die Schülerinnen und Schüler, die generell eine höhere Förderung benötigen, soweit dies möglich war, vermehrt angesprochen. Auch wurde auf die Bedürfnisse der Kinder, die verbale Defizite zeigten, verstärkt Rücksicht genommen.

Durch eine Wiederholung wichtiger Erläuterungen, sowie durch einfach formulierte Arbeitsanweisungen und Sachinformationen wurde versucht, diesen Schülerinnen und Schülern die Teilnahme an den einzelnen Übungen und Gruppengesprächen zu erleichtern.

Um eine möglichst objektive Auswertung der einzelnen Methoden zu gewährleisten, fand nach jedem Schulungstag ein Reflexions-Gespräch (vgl. Anlage 14) mit der zuständigen Klassenlehrerin statt. Ihre persönliche Kritik wird zur Ergänzung meiner Auswertung für jeden Schulungstag zusätzlich angegeben. Auf die Verwendung der indirekten Rede wurde bei diesen Ausführungen verzichtet, um das Verständnis und den Lesefluss zu erleichtern.

9.3.1 Der erste Schulungstag – „Nonverbale Kommunikation“

Einführung

Zu Beginn der Schulung wurden den Schülerinnen und Schülern durch ein Tafelbild die zentralen sozialen Kompetenzen, die für eine gewaltfreie Konfliktlösung nötig sind, verdeutlicht. Das Tafelbild zeigte ein Auge, ein Ohr und ein Herz. Den Kindern wurde mit Hilfe dieser Symbole die Bedeutung

- der Wahrnehmung von nonverbaler Kommunikation (Auge),
- des aktiven Zuhörens (Ohr),
- der Wahrnehmung von eigenen und fremden Emotionen (Herz)

für die Entstehung und Lösung von Konflikten erläutert. Diese Symbole dienten gleichzeitig dazu, den Schülerinnen und Schülern eine klare Verlaufsstrukturierung der ersten drei Schulungstage näher zu bringen. Ihnen wurde somit verdeutlicht, dass der erste Tag im Zeichen des Auges, der zweite Tag im Zeichen des Ohrs und der dritte Tag im Zeichen des Herzens stehen und themenzentrierte Übungen umfassen würden. Zusätzlich erfuhren sie bereits in diesem Gespräch, dass sie in der letzten Phase dieser Schulung eine Strategie kennen lernen würden, die es ihnen ermöglicht, selbstständig und gewaltfrei Konflikte zu lösen. Die synonyme Verwendung der Begriffe „Konflikt“ und „Streit“ wurde kurz angesprochen. Um die Kinder nicht zu verwirren, wurde der Begriff „Konflikt“ jedoch nur selten verwendet.

Im weiteren Verlauf des Unterrichtsgesprächs berichteten einzelne Schülerinnen und Schüler von eigenen Konflikterfahrungen und ihren Gefühlen in diesen Situationen.

Auswertung:

Wird diese Peer-MediatorInnenschulung in einer Klasse durchgeführt, die der Schulungsanleitung noch unbekannt ist, so sollten zu Beginn eine Vorstellungsrunde und ein Kennenlernspiel stattfinden. Dies gewährleistet einen besseren Zugang zu den Schülerinnen und Schülern. Auf diese Vorgehensweise konnte hier verzichtet werden, da alle Klassenmitglieder mich bereits einige Wochen zuvor kennen gelernt hatten. Sie erinnerten sich noch gut an das damalige Gruppengespräch, die Streit-Geschichte „Benni“ und das Arbeitsblatt zum Thema „Konfliktgründe“.

Zu Ruhestörungen während dieser Einführung kam es nicht, die Kinder zeigten eine hohe Konzentration und aktive Beteiligung am Unterrichtsgespräch. Dies lässt die

Vermutung zu, dass die Einführung der Themenschwerpunkte mit Hilfe der drei Symbole für die Kinder gut verständlich war. An den folgenden Schulungstagen griffen einzelne Kinder auf diese Symbole zurück und wussten folglich bereits am Schulmorgen welches Thema als nächstes bearbeitet werden sollte. Die Bedeutung der Themeninhalte für die Entstehung und Lösung von Konflikten wurde nur vergleichsweise kurz angesprochen. Dennoch setzten drei Schülerinnen und Schüler diese Zusammenhänge sofort verbal um, indem sie von eigenen Erfahrungen berichteten und ihre Emotionen in diesen Situationen ansprachen.

Übung: „Das Foto-Quiz“

(s. 8.1.1; vgl. Anlage 5)

Nach dieser kurzen Einführung wurde den Schülerinnen und Schülern das Foto-Quiz erläutert. Sie wurden über die Regeln und den Verlauf informiert und erfuhren, dass dieses Spiel eine Übung für das Erkennen von nonverbalen Gefühlsäußerungen darstellt. Ferner wurde ihnen erläutert, dass eine genaue Wahrnehmung nonverbaler Ausdrucksformen die tägliche Interaktion erleichtern kann. Der Begriff „nonverbal“ wurde zum besseren Verständnis durch die Erklärung „Gefühle zeigen, ohne zu sprechen“ ersetzt.

Ein Losverfahren bestimmte die Zusammensetzung der beiden Spielgruppen, sowie die Gruppensprecherin bzw. den Gruppensprecher. Vor Spielbeginn wurden zwei Kinder aufgefordert, die Spielregeln noch einmal kurz zu paraphrasieren. Dies war beiden Kindern fehlerfrei möglich. Die beiden Spielgruppen umfassten jeweils elf Kinder. Beide Spielgruppen erkannten schnell, dass es sinnvoll ist Fotografien mit einer möglichst hohen Punktzahl auszuwählen, um das Spiel gewinnen zu können.

Das Grundkonzept dieser Übung sah vor, dass die zwei Spielgruppen nacheinander Bilder auswählen und eine Antwort auf die Frage „Was denkt oder fühlt das Kind?“ finden sollten. Das damit verbundene Abwarten fiel der jeweiligen Gruppe, die kurzzeitig nicht an der Reihe war, zusehends schwerer. Daher wurden die Regeln des Spiels während des Spielverlaufs so verändert, dass die Gruppen gleichzeitig eine Fotografie zur Ansicht erhielten und nacheinander ihre Antworten gaben. Der Gruppensprecher und die Gruppensprecherin mussten vereinzelt daran erinnert

werden, nicht ihre persönliche Antwort zu äußern, sondern sich mit den anderen Kindern gemeinsam zu beraten. Sie wurden dazu angeleitet, bei Unstimmigkeiten in der Gruppe, abzuzählen wie viele Kinder der Gruppe für welche Antwort stimmten. Nur die Antwort mit den meisten Stimmen sollte als endgültige Lösung angegeben werden. Beide Gruppen mussten häufig darauf hingewiesen werden, die Fotografien allen Kindern in der Gruppe zu zeigen.

Die bewusst uneindeutigen Fotografien wurden von den Kindern länger betrachtet und in der jeweiligen Spielgruppe eingehend diskutiert. Diese Bilder wurden während des Spielverlaufs im gesamten Klassenverband kurz besprochen, um die Kinder dafür zu sensibilisieren, dass nonverbale Kommunikationsformen in der realen Interaktion ebenfalls uneindeutig sein können.

Die Konzentration der Kinder ließ zum Ende hin stark nach, sie wurden unruhig und ungeduldig. Es zeigte sich, dass sie darauf warteten zu erfahren welche Gruppe gewonnen hatte. Der endgültige Punktestand wurde gemeinsam errechnet. Zu diesem Zweck wurden die Punkte langsam vorgelesen und nach jeder neuen Zahl durften die Schülerinnen und Schüler die Summe in die Klasse rufen. Hier zeigten sich die Kinder hochkonzentriert, sie verfolgten jeden Rechnungsschritt genau und mehrere Kinder konnten bis zur Endsumme mitrechnen.

Auswertung:

Die Spielregeln waren für die Kinder leicht verständlich und wurden fast durchgängig eingehalten.

Die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse kennen ausschließlich Kleingruppen- oder Einzelarbeit, da ihnen für die Arbeit in einer großen Gruppe häufig die nötige Disziplin und Konzentrationsfähigkeit fehlt. Dennoch war es ihnen möglich, diese Übung in der dargestellten Form durchzuführen. Die durch Losverfahren ermittelte Gruppenzugehörigkeit, sowie die Sonderstellung des Sprechers bzw. der Sprecherin wurden von ihnen, nach anfänglichen Schwierigkeiten, akzeptiert.

Die gemeinschaftlich erarbeitete Lösung wurde meist von allen Gruppenmitgliedern anerkannt. Teilweise benötigten sie jedoch Unterstützung bei der gemeinschaftlichen Lösungsfindung. Die Fähigkeit sich in der Gruppe auf eine gemeinsame Lösung zu

verständigen, verbesserte sich während des Spielverlaufs zusehends. Das Foto-Quiz stellte eine gelungene Übung im Bereich der Teamarbeit dar.

Die auf den Fotografien gezeigten Gefühle und Stimmungen erkannten die Kinder in einem hohen Maße, es gab kaum Fehleinschätzungen. Die Übung machte den Schülerinnen und Schülern sichtlich Spaß und sie zeigten teilweise eine sehr hohe Konzentration, die jedoch zum Ende hin stark abnahm.

Das Foto-Quiz hätte daher etwas kürzer ausfallen sollen. Dies hätte eine konstante Konzentration während der gesamten Übung begünstigt.

Die Besprechung der uneindeutigen Fotografien in den Spielverlauf zu integrieren, erwies sich rückblickend als äußerst sinnvoll, denn eine abschließende Reflexion dieser Übung in Form eines Gruppengesprächs war, durch eine zu große Unruhe auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, nicht mehr möglich. Durch diese Besprechung erkannten die meisten Kinder die Schwierigkeiten der genauen Einschätzung, die Vielschichtigkeit der nonverbalen Kommunikation, sowie deren Bedeutung für die Entstehung und Lösung von Konflikten.

Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler in gleichem Maße aktiv an diesem Spiel teilnahmen. Einzelne Kinder verhielten sich sehr ruhig und gaben kaum eigene Einschätzungen an. Manche von ihnen beobachteten das Geschehen jedoch genau und es kann davon ausgegangen werden, dass diese Kinder sich in ihrer persönlichen Form mit den Fotografien auseinander setzten.

Übung: „Wohin gehört der Kopf?“

(s. 8.1.1; vgl. Anlage 6)

Die Schülerinnen und Schüler erhielten das Arbeitsblatt „Wohin gehört der Kopf?“. Es folgte eine Darstellung der Arbeitsanweisungen. Zum besseren Verständnis wurden mehrere Kinder aufgefordert diese noch einmal zu paraphrasieren.

Die Schülerinnen und Schüler schnitten die einzelnen Teile aus und klebten sie, nach ihren persönlichen Einschätzungen, auf. Anschließend malten die meisten Kinder die Zeichnungen farbig aus. Einzelne Schülerinnen und Schüler waren in der Zuordnung von Kopf und Körper unsicher. Mit diesen Kindern wurden die dargestellten

Zeichnungen kurz nachgespielt. So dass sie leichter entscheiden konnten, welcher Gesichtsausdruck besser zu der jeweiligen Körperhaltung passt. Die Ergebnisse wurden anschließend gemeinschaftlich besprochen. Die Kinder erhielten den Auftrag zu begründen, weshalb sie die jeweiligen Köpfe ausgewählt hatten. Einigen Kindern war dies rein verbal möglich, andere spielten die verschiedenen Körperhaltungen und Gesichtsausdrücke erneut nach, um ihre verbalen Äußerungen zu ergänzen.

Auswertung:

Die meisten Schülerinnen und Schüler konnten die Arbeitsanweisungen ohne weitere Hilfe umsetzen und diese Aufgabe problemlos lösen. Die Zuordnungen waren, bis auf zwei Ausnahmen, bei allen Kindern richtig.

Die Kinder, die bei der Bearbeitung der Aufgabe Schwierigkeiten hatten, bedurften eines zusätzlichen gemeinsamen Nachspielens der Körperhaltung und der Gesichtsausdrücke. Anschließend konnten auch sie die Aufgabe selbstständig und richtig lösen. Einem Schüler war die Bearbeitung dieser Aufgabe anfänglich dennoch nicht möglich. Er benötigt, bedingt durch eine Wahrnehmungsstörung, zusätzliche Förderung. Die verschiedenen Körperhaltungen wurden mit ihm mehrmals nachgespielt. Eine anschließende Erklärung der einzelnen Zeichnungen verdeutlichte ihm den Realitätsbezug. Nach dieser Anleitung war es ihm möglich die Zuordnung richtig durchzuführen.

Im Gruppengespräch wurde deutlich, dass nicht alle Kinder klar formulieren konnten, weshalb sie die entsprechenden Gesichtsausdrücke ausgewählt hatten. Zwar war ihnen die richtige Zuordnung möglich, jedoch zeigten sich Defizite in der verbalen Ausdrucksfähigkeit diese Entscheidung zu begründen.

Um den Zusammenhang von Mimik und Gestik noch einmal für alle Kinder zu verdeutlichen, wurden sie abschließend aufgefordert, gemeinsam die verschiedenen Körperhaltungen erneut nachzuspielen und dabei die Mimik der anderen Kinder zu beobachten.

Besonders durch das mehrmalige Nachspielen der dargestellten Zeichnungen, haben sich die Schülerinnen und Schüler intensiv mit dem Bereich der Fremdwahrnehmung auseinander gesetzt. Abschließend entstand der Eindruck, dass alle Kinder den Zusammenhang von Körperhaltung und Mimik erfassen konnten.

Übung: „Das Mimik/Gestik-Bewegungsspiel“

(s. 8.1.1)

Dieses Bewegungsspiel wurde auf dem Schulhof durchgeführt. Die Regeln wurden eingeführt und mehrmals wiederholt. Anschließend wurden mehrere Spielrunden gespielt. Bedingt durch Zeitmangel und fehlender Konzentration der Kinder, musste auf ein abschließendes Gruppengespräch verzichtet werden.

Auswertung:

Die Kinder waren zu Beginn des Spiels sehr unruhig. Unzweifelhaft hatten die vorherigen Übungen und Gruppengespräche eine hohe Konzentration von ihnen gefordert. Einige Schülerinnen und Schüler waren zu Beginn des Spiels kaum in der Lage, die Spielregeln adäquat umzusetzen.

Obwohl eine hohe Motivation zu erkennen war, benötigten sie zwei Probeläufe, bevor sie das Spiel korrekt durchführen konnten. Die Kinder, die ein Gefühl nonverbal darstellen sollten, hatten anfänglich Probleme mit dieser Darstellung. Sie waren unsicher, welches Gefühl sie zeigen sollten. Auch waren die dargestellten Gefühle nicht immer eindeutig zu erkennen.

Es wäre nötig gewesen, vor Spielbeginn mit ihnen erneut verschiedene nonverbale Gefühlsäußerungen durchzuspielen, um ihnen den Zugang zu diesem Spiel zu erleichtern. Nach einer gewissen Anlaufphase spielten sie das Spiel nach den vorgegebenen Regeln und die dargestellten Gefühlsäußerungen wurden eindeutiger. Somit konnten die beobachtenden Kinder diese Darstellungen auch besser in die Kategorien „negativ“ bzw. „positiv“ einordnen und wussten folglich in welcher Art sie sich fortbewegen mussten. Abschließend ist festzustellen, dass die Kinder dieses Spiel verstanden haben, es jedoch konzentrationsbedingt erst nach einiger Zeit richtig durchführen konnten. Es fiel den Kindern leichter die gezeigten Gefühlsäußerungen zu erkennen und zu kategorisieren, als selbst Emotionen nonverbal darzustellen. Die Kategorisierung der gezeigten Gefühle war bei der Mehrzahl der Kinder fehlerfrei.

Die in einem hohen Maße richtige Einschätzung der gezeigten Gefühle lässt den Schluss zu, dass eine Sensibilisierung der Fremdwahrnehmung bei den meisten Kindern stattgefunden hat. Unzweifelhaft besteht dennoch in diesem Bereich weiterer Förderungsbedarf (s. 8.3).

9.3.1.1 Inhalte des Reflexionsgesprächs für den ersten Schultag

Frau B. formulierte im Verlauf dieses Reflexionsgesprächs (vgl. Anlage 14) folgende Kritik:

Einführung

Die Einführung war, ihrer Meinung nach, gut strukturiert und gelungen umgesetzt. Sie begrüßte, dass durch die eingesetzten Symbole der weitere Verlauf der Schulung den Kindern äußerst anschaulich und transparent näher gebracht wurde. Die meisten Schülerinnen und Schüler konnten diese Symbole und ihre Bedeutung rasch verinnerlichen.

Übung: „Das Foto-Quiz“

Frau B. hatte den Eindruck, dass die Bilder für die Schülerinnen und Schüler klar verständlich waren. Sie war der Meinung, dass die Fotografien einen hohen Aufforderungscharakter hatten. Sie betonte, dass die abgebildeten Kinder und Gefühle gut in die Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler passten.

Die Gruppenarbeit, die gemeinsame Lösungsfindung, sowie die Akzeptanz eines Sprechers war für die Kinder, ihren Aussagen zur Folge, eine neue Erfahrung und zeitweise schwer zu bewältigen.

Dennoch stellte Frau B. fest, dass die Schülerinnen und Schüler diese Übung, aufgrund der interessant umgesetzten Thematik und der daraus resultierenden hohen Motivation, erstaunlich gut bewältigten.

Sie kritisierte, dass das Spiel über lange Phasen verfügte, in denen sich zu viele Kinder gleichzeitig auf ein Bild konzentrieren mussten. Einzelne Kinder hätten sich daher schnell „ausgeklint“. Frau B. regte an, dass eine Aufteilung in mehrere Kleingruppen sinnvoller wäre. Dadurch könnten alle Kinder mehr in die Übung involviert werden. Sie begrüßte die flexible Reaktion auf das Verhalten der Kinder. Die von mir vorgenommene Regeländerung im Verlauf des Spiels, d.h. dass beide Gruppen gleichzeitig ein Bild zur Ansicht erhielten, wurde von ihr befürwortet. So wurde allen Kindern die Möglichkeit gegeben, ständig beteiligt zu sein.

Übung: „Wohin gehört der Kopf?“

Auch Frau B. gewann den Eindruck, dass diese Gestaltungsaufgabe für die Schülerinnen und Schüler sehr motivierend war.

Die Kinder konnten die dargestellten Körperhaltungen gut erkennen und den Köpfen zuordnen, da sie ihrer Erfahrungswelt entnommen waren.

Die anschließende Reflexion war, ihrer Meinung nach, zu lang. Sie befürwortete die Idee, die Kinder die Körperhaltungen nochmals pantomimisch darstellen zu lassen, denn dies erleichterte ihnen das Verbalisieren ihrer Ergebnisse. Auch konnten sie somit die Zusammenhänge besser nachvollziehen und verinnerlichen.

Übung: „Mimik/Gestik-Bewegungsspiel“:

Frau B. begrüßte die Ähnlichkeit dieser Übung zu dem bekannten Kinderspiel „Fischer, Fischer welche Fahne weht heute?“. Dies erleichterte den Schülerinnen und Schülern den Zugang und das Verständnis der Spielregeln. Nach den eher kognitiven Tätigkeiten während der vorangegangenen Übungen war der Bewegungsaspekt, ihrer Meinung nach, wichtig und gelungen.

Frau B. kritisierte die zu lange Erklärung des Spiels. Sie hätte eine knappere Formulierung für sinnvoller gehalten, da die Schülerinnen und Schüler am Ende dieses Schultages nicht mehr sehr aufnahmefähig waren.

9.3.2 Der zweite Schultag – „Aktives Zuhören und paraphrasieren“

Einführung:

Zu Beginn dieses Schultages, wurden die drei Symbole (Auge, Ohr, Herz) erneut angesprochen. Ein Schüler konnte unverzüglich einen Bezug herstellen und ahnte, dass es an diesem Schultag um das Thema „Hören“ gehen würde. Die genaue Bedeutung dieses Wahrnehmungsbereichs für die Lösung von Konflikten wurde noch einmal kurz erläutert. Anschließend wurde die Klasse in zwei Gruppen unterteilt, um eine bessere Konzentration der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Beide Gruppen nahmen nacheinander an den einzelnen Übungen teil. Die jeweilige Gruppe, die folglich kurzzeitig nicht an der Schulung teilnahm, wurde in dieser Zeit von Frau B. betreut.

Übung: Das Kurzhörspiel „Streit der Tiere“

(s. 8.1.2; vgl. Anlage 7a/b)

Zu Beginn dieser Übung wurden die Schülerinnen und Schüler kurz über den Inhalt und die damit verbundenen Arbeitsaufträge informiert. Das Kurzhörspiel wurde mehrmals gemeinschaftlich gehört und analysiert. Ein abschließendes Kreisgespräch verdeutlichte ihnen, unter Bezugnahme der im Hörspiel verwendeten Geschichte, die Grundstruktur einer Mediationssitzung.

Auswertung:

Die erste Gruppe konnte sich sehr rasch auf das Hörspiel einlassen. Sie waren ruhig und hochkonzentriert. Die Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe konnten die Zusammenhänge schnell erschließen und den Konfliktverlauf richtig wiedergeben. Sie entwickelten im Gruppengespräch selbstständig Konfliktlösungswege und waren somit später von der im Hörspiel dargestellten Konfliktlösung nicht überrascht. Im Abschlussgespräch konnte mit ihnen ein Realitätsbezug erarbeitet werden. Dadurch wurde eine kurze Einführung in die Grundstrukturen eines Mediationsverlaufs möglich. Die zweite Gruppe benötigte mehrere Anläufe, bis sie sich auf das genaue Zuhören einlassen konnte. Die meisten Schülerinnen und Schüler dieser Gruppe waren während der gesamten Übung äußerst unruhig und unkonzentriert. Nur wenige von ihnen brachten sich im Gruppen- und Abschlussgespräch aktiv ein. Mit verschiedenen Hilfestellungen war es ihnen jedoch möglich, die Zusammenhänge richtig zu deuten und eigene Lösungsvorschläge zu entwickeln.

Abschließend kann festgehalten werden, dass die erste Gruppe konzentriert zuhörte und augenscheinlich Spaß an dieser Übung hatte. Die meisten Gruppenmitglieder konnten das Gehörte sehr gut paraphrasieren. Die Sinnzusammenhänge wurden von allen Kindern erkannt. Auch der zweiten Gruppe war dies möglich, sie benötigten jedoch mehr Anleitung und Unterstützung.

Hier bestätigte sich die These, dass die Fähigkeit zu intentionaler akustischer Wahrnehmung bei vielen Kindern nicht voraus gesetzt werden kann.

Die Kinder, die bereits über eine gute auditive Aufnahmefähigkeit verfügten, hatten mit dieser Übung natürlich kaum Probleme. Anderen Kindern fiel das genaue Zuhören sehr schwer, auch war ihnen das Hörspiel stellenweise nicht abwechslungs-

reich genug. Doch gerade für diese Kinder war diese Übung wichtig, denn durch gezielte Anleitung verbesserte sich ihre Konzentration auf das Hörspiel zusehends. Besonders diese Kinder würden von weiteren Hörspielbearbeitungen profitieren.

Zusammenfassend kann festgestellt werden:

Schlussendlich war es allen Kindern möglich, sich auf dieses Kurzhörspiel einzulassen. Die meisten Schülerinnen und Schüler entwickelten selbstständig weitere Konfliktlösungsmöglichkeiten und erkannten den dargestellten Mediationsverlauf.

Für die angestrebte Sensibilisierung, der akustischen Wahrnehmung und gezielten Konzentration auf Stimmen, war dieses Kurzhörspiel durchaus geeignet. Um eine höhere Motivation auf Seiten der Kinder zu erreichen, hätte es jedoch lebendiger gestaltet werden müssen.

Übung: „Das Assoziations-Laufspiel“

(s. 8.1.2; vgl. Anlage 8)

Im Anschluss an die Hörspielanalyse wurde das Assoziationslaufspiel durchgeführt. Die Regeln wurden kurz erläutert und von einigen Schülerinnen und Schülern paraphrasiert. Die Durchführung dieses Spiel verlief in beiden Gruppen problemlos.

Auswertung:

Der Bewegungsaspekt dieser Übung kam den Schülerinnen und Schülern, nach der vorherigen Phase der gezielten Konzentration, sehr entgegen. Sie zeigten eine hohe Motivation und Konzentration während des gesamten Spielverlaufs. Mit beiden Gruppen wurden daher mehrere Durchgänge gespielt. Alle Schülerinnen und Schüler bewältigten die Aufgabe, der Verbindung von Assoziation und Handeln, sehr gut. Die Wahrnehmung der assoziativen Bedeutung der einzelnen Wörter verbesserte sich sehr rasch. Die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler waren in einem hohen Maße korrekt. Sie hörten genau zu und konzentrierten sich gezielt auf das Gesagte. Diese Übung war folglich gelungen auf die Bedürfnisse der Zielgruppe abgestimmt. Es kann davon ausgegangen werden, dass diese Übung für eine Sensibilisierung im Bereich des genauen Zuhörens geeignet ist.

Übung: „Das habe ich gestern nach der Schule gemacht.“

(s. 8.1.2)

Die Schülerinnen und Schüler brauchten eine gewisse Zeit, um im Sitzkreis zur Ruhe zu kommen. Anschließend wurden die Regeln erklärt und von einigen Kindern wiederholt. Um ihnen den Einstieg zu erleichtern, wurde die erste Aussage von mir formuliert und der „Rede-Ball“ daraufhin an das erste Kind weiter gereicht. Diese Übung konnte bis zum Ende durchgeführt werden, so dass alle Kinder die Möglichkeit hatten, sich aktiv zu äußern.

Auswertung:

Zu Beginn dieser Übung war eine mangelnde Konzentration auf Seiten der Kinder zu erkennen. Die Regeln des Spiels waren leicht verständlich, so dass die Motivation und Konzentration der Schülerinnen und Schüler rasch stieg. Obwohl diese Übung am Ende des Schulungstages durchgeführt wurde, zeigten die Kinder ein hohes Interesse am Spielverlauf. Sie hörten den Klassenmitgliedern konzentriert zu und konnten die Aussagen korrekt paraphrasieren. Manche Kinder hatten ein so großes Mitteilungsbedürfnis, dass sie sofort mit ihren eigenen Aussagen beginnen wollten. Diese Kinder mussten kurz daran erinnert werden, zuvor das Gesagte der anderen Klassenmitglieder nachzuerzählen. Diese Übung stellte augenscheinlich ein gelungenes Training im Bereich des aktiven Zuhörens und Paraphrasierens dar.

9.3.2.1 Inhalte des Reflexionsgesprächs für den zweiten Schulungstag

Die Klasse wurde fast während des gesamten Schulungstages in zwei Gruppen unterteilt. Frau B. musste somit die „wartende“ Gruppe separat betreuen und konnte somit die einzelnen Übungen nicht mitverfolgen. Aus diesem Grund fiel das Reflexionsgespräch (vgl. Anlage 14) dieses Tages sehr kurz aus. Dennoch zeigten sich folgende Kritikpunkte ihrerseits:

Übung: Das Kurzhörspiel „Streit der Tiere“

Die Aufteilung der Klasse in zwei Gruppen hielt sie für notwendig, um allen das konzentrierte Zuhören zu ermöglichen. Durch Aussagen einzelner Kinder erlangte

Frau B. den Eindruck, dass diese Schülerinnen und Schüler die Inhalte des Kurzhörspiels gut verstehen konnten.

Übung „Das Assoziations-Laufspiel“

Die Klasse weiterhin in zwei Gruppen zu unterteilen, entlastete die Schülerinnen und Schüler sehr. Frau B. stellte fest, dass die meisten Kinder, als sie nach der Übung in den Klassenraum zurück kehrten, ruhig und entspannt wirkten.

Übung „Das habe ich gestern nach der Schule gemacht.“

Die Ähnlichkeit zu bekannten Spielen kam den Kindern sehr entgegen. Die Regeln waren einfach und gut verständlich. Deren Umsetzung fiel den Schülerinnen und Schülern leicht. Frau B. war erstaunt, zu welcher hohen Konzentration die Schülerinnen und Schüler am Ende dieses Schultages fähig waren.

9.3.3 Der dritte Schulungstag – „Die eigenen Gefühle wahrnehmen“

Der reguläre Unterrichtsplan sah im ersten Block Sportunterricht vor. Die somit zugewiesene Sporthalle wurde für das „Ja-Nein-Spiel“ genutzt, anschließend wurde das „Assoziations-Laufspiel“ des Vortages erneut durchgeführt. Daher kam es zu einer Umstellung der Übungsreihenfolge. Dies hatte den Nachteil, dass die geplante Bewegungsphase am Beginn des Schulungstages lag.

Dennoch konnten die Schülerinnen und Schüler diesen Tag gut bewältigen.

Einführung:

Die Schülerinnen und Schüler wurden über den Themenschwerpunkt dieses Tages informiert. Sie wurden erneut an das Symbol des Herzens erinnert. Nach diesem kurzen Gespräch verließ die gesamte Klasse den Klassenraum und versammelte sich in der Sporthalle. Nach verschiedenen Lockerungsübungen, wurde die erste Übung eingeführt.

Übung: „Das Ja-Nein-Spiel“

(s. 8.1.3; vgl. Anlage 9)

Die vorbereiteten Schilder wurden an den Hallenwänden befestigt und erläutert. Die Regeln des Spiels wurden erklärt. Die Schülerinnen und Schüler wurden darauf hingewiesen, dass eine ehrliche Angabe ihrer persönlichen Meinung wichtig ist. Sie sollten zusätzlich versuchen auf ihre Gefühle während des Spielverlaufs zu achten.

Auswertung:

Der Verlauf und die Regeln dieser Übung waren für alle Kinder schnell ersichtlich. Sie konnten dieses Spiel problemlos durchführen. Der Bewegungsaspekt führte zu einer hohen Motivation auf Seiten der Schülerinnen und Schüler. Es war jedoch zu erkennen, dass sich nur wenige Kinder aktiv mit ihren persönlichen Einstellungen und Erfahrungen auseinander setzten. Einige Schülerinnen und Schüler orientierten sich zu stark an den Vorgaben der Mitschüler und Mitschülerinnen. Ein Junge lief nur mit der Hauptgruppe mit und schien auf die vorgelesenen Aussagen nicht zu achten. Er wurde vereinzelt dazu angeregt, genauer zuzuhören und nach eigenen Ermessen zu urteilen. Dies gelang ihm nur stellenweise. Die meisten Kinder konnten den tieferen Sinn dieser Übung nicht erfassen, sie nahmen die verschiedenen Mehrheiten und Minderheiten im Verlauf des Spiels nicht wahr. Eine gemeinsame Analyse dieser Übung, sowie eine Erarbeitung der tieferen Zusammenhänge war den Kindern nicht möglich. Diese Übung führte nur bei etwa der Hälfte der Schülerinnen und Schülern zu einer tatsächlichen Reflexion der eigenen Meinung. Diese Übung hatte für die Kinder jedoch einen hohen motivationalen Aspekt. Alle Schülerinnen und Schüler waren während des gesamten Spielverlaufs aktiv beteiligt.

Die angestrebten Lern- und Förderziele konnten mit dieser Übung kaum erreicht werden. Viele Kinder haben primär den Bewegungsaspekt genossen. Eine Reflexion der eigenen Meinung fand bei diesen Kindern offensichtlich nicht statt.

Diese Methode brachte indes zahlreiche Aufschlüsse über die Gruppendynamik dieser Klasse. Es wurde deutlich, welche Kinder als Anführer oder Anführerinnen angesehen werden. Gleichzeitig war zu erkennen, welche Kinder sich vom Gruppendruck bereits gut lösen können und zu ihrer persönlichen Meinung stehen. Diese Erkenntnisse waren besonders für die Klassenlehrerin aufschlussreich.

Übung: „Gefühlsbilder“

(s. 8.1.3)

Bevor die Kinder den Arbeitsauftrag erhielten ein Bild zum Thema „So erlebe ich Wut“ bzw. „So erlebe ich Freude“ herzustellen, wurden in einem Gruppengespräch verschiedene Situationen, die diese Emotionen auslösen können, besprochen. Hier bot sich erneut die Möglichkeit, auf den Themenbereich „Konflikte“ näher einzugehen. Einige Schülerinnen und Schüler berichteten in diesem Zusammenhang von ihren Erfahrungen und Gefühlen. Einzelne Kinder nahmen an diesem Gruppengespräch nicht aktiv teil.

Den Arbeitsauftrag erfüllten alle Klassenmitglieder mit einer hohen Motivation. Einige Kinder malten sich selbst auf einem Zoogelände, da sie einige Tage zuvor einen Ausflug in den nahegelegenen Zoo unternommen hatten. Diese Kinder brachten zum Ausdruck, dass ihnen diese Fahrt viel Freude bereitet hatte. Auch ihre Bilder zeigten dies sehr deutlich. Andere Bilder zu diesem Themenbereich zeigten spielende Kinder in der Sonne, lachende Kinder auf der Wiese und Kinder, die auf den Bildern zu Prinzessinnen wurden. Auf den Zeichnungen zum Thema „Wut“ waren ebenfalls sehr unterschiedliche Situationen zu erkennen. Die meisten Bilder spiegelten Konfliktsituationen mit anderen Kindern wieder.

Die Zeichnungen wurden in verschiedenen Kleingruppen besprochen. Die Teilnahme an diesen Kleingruppen stand den Kindern frei. Einzelne Kinder wollten ihre Bilder nicht detailliert besprechen, dies war besonders bei den „Wutbildern“ der Fall.

In einem anschließenden gemeinsamen Gruppengespräch stand es den Kindern wiederum frei, die Bilder noch einmal mit allen Klassenmitgliedern zu besprechen. Einzelne Kinder berichteten erneut über ihre Zeichnungen und erläuterten kurz die dargestellten Situationen und Gefühle. Während dieses Stuhlkreises betrachteten die meisten Kinder die Bilder der Mitschülerinnen und Mitschüler sehr genau. Sie waren im Verlauf des Gruppengesprächs erstaunlich ruhig und konzentriert.

Sich bei den Ausführungen auf die eigenen Bilder beziehen zu können, erleichterte den Kindern die verbale Umsetzung und Erläuterung ihrer Gefühle. Eine Vielzahl von ihnen wollte die Zeichnungen behalten, einzelne Kinder hängten ihre Bilder in der Klasse auf.

Auswertung:

Es entstand der Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler sich während dieser Übung sehr ausdauernd und intensiv mit ihren Gefühlen auseinander setzten. Die Kinder nahmen sich viel Zeit zur Gestaltung ihrer Zeichnungen. Diese Bilder waren folglich bei den meisten Schülerinnen und Schülern sehr ausdrucksstark. Einige Kinder konnten sich bei der Bildbesprechung besser zu ihren Gefühlen äußern, als in vorherigen Gesprächsrunden. Somit beinhaltete diese Übung für einige Kinder eine Förderung im Bereich der Verbalisierung von Emotionen.

Manche Kinder malten sehr zurückgezogen und äußerten sich nicht zu ihren Bildern. Dies wurde den Kindern bewusst freigestellt, um ihnen den Freiraum zu geben, sich nach eigenen Bedürfnissen mit diesem Themenkomplex auseinander zu setzten. Diese Übung bot somit allen Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, sich im Rahmen ihrer individuellen Bedürfnisse mit ihren Emotionen auseinander zu setzten. Dies geschah bei allen Kindern durch die nonverbale, bildliche Umsetzung. Einige Kinder vertieften diese Auseinandersetzung durch Verbalisierungen.

Übung „Was kann ich tun?“

(s. 8.1.3)

Die Kinder bildeten einen Stuhlkreis und kamen langsam zur Ruhe. Die Regeln dieser Übung wurden kurz erläutert, paraphrasiert und besprochen. Die Schülerinnen und Schüler hatten keine Probleme bei der Umsetzung dieser Regeln. Bis auf wenige Ausnahmen entwickelten alle Kinder Lösungsstrategien und gaben diese an ihre Mitschülerinnen und Mitschüler weiter.

Auswertung:

Die Schülerinnen und Schüler haben diese Übung hochkonzentriert und äußerst engagiert durchgeführt. Sie reflektierten die genannten Aussagen sehr genau. Nur zwei Kinder nahmen nicht aktiv am Geschehen teil. Die Vielzahl und die Qualität der Lösungsvorschläge waren erstaunlich. Im Spielverlauf wurde deutlich, dass die Kinder selbst überrascht waren, wie viel Macht und Handlungsspielraum sie in schwierigen Situationen haben. Hier zeigte sich, dass sie sich selbst und ihre

Potenziale häufig unterschätzen. Besonders bemerkenswert waren die Gewaltfreiheit und Kreativität der Lösungsvorschläge.

Es ist anzunehmen, dass die Übungen und Gruppengespräche der vorangegangenen Tage für die Entwicklung dieser gewaltfreien Lösungsvorschläge, sowie das Engagement der Kinder während dieser Übung, förderlich waren.

9.3.3.1 Inhalte des Reflexionsgesprächs für den dritten Schulungstag

Während des dritten Schulungstages wurde die Klasse nicht getrennt. Die einzelnen Übungen gaben den Kindern zahlreiche Freiräume, so dass sie auch in dieser großen Gruppe konzentriert arbeiten konnten. Frau B. bewertete diesen Schulungstag wie folgt (vgl. Anlage 14):

Übung „Ja-Nein-Spiel“

Diese Übung hatte einen großen Aufforderungscharakter und zahlreiche gruppendynamische Prozesse wurden ersichtlich. Frau B. unterstützte meine Bewertung dieser Übung, denn auch sie war der Meinung, dass die meisten Schülerinnen und Schüler den tieferen Sinn dieser Übung nicht erfassten.

Übung „Gefühlsbilder“

Frau B. bewertete diese Übung als eine gelungene Möglichkeit, eigene Gefühle nonverbal auszudrücken und mit den Kindern zu bearbeiten. Sie gewann den Eindruck, dass die Schülerinnen und Schüler sich intensiv mit ihren eigenen Gefühlen auseinander setzten.

Übung: „Was kann ich tun?“

Die Kinder waren während der gesamten Übung hochmotiviert. Frau B. war sichtlich erstaunt, dass die Kinder dieses Spiel am Ende eines anstrengenden Tages noch derart konzentriert und ergebnisreich spielen konnten. Sie fand es bemerkenswert, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur ungezwungen von ihren eigenen Problemen und Ängsten berichteten, sondern zusätzlich auch noch gemeinsame Lösungen entwickeln konnten.

9.3.4 Der vierte Schultag – „Die Mediationsbildkarten“

Bereits am ersten Schultag hatten die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass diese Schultag das Ziel verfolgt, ihnen eine gewaltfreie Konfliktlösungsstrategie näher zu bringen. Durch die Gruppengespräche und gezielten Querverweise der vorherigen Tage, wurde den Kindern dieser Zusammenhang wiederholt aufgezeigt.

Zu Beginn des vierten Schultages erfuhren sie, dass diese Konfliktlösungsstrategie nun detailliert mit ihnen besprochen und erarbeitet werden sollte. Zentrales Element des auf ihre Bedürfnisse abgestimmten Mediationsverfahrens, stellen die Mediationsbildkarten dar. Aus diesem Grund wurden diese Karten zuerst im gesamten Klassenverband eingeführt, analysiert und ihre Bedeutung für den Mediationsprozess erarbeitet.

Übung: „Das Mediationsbildkarten-Memory“

(s. 8.2.1)

Eine Aufteilung der Klasse in Kleingruppen war nicht notwendig. Die Mediationsbildkarten reichten aus. Dies ergab sich, da ein Kind dieser Klasse krankheitsbedingt fehlte.

Sie erhielten den Auftrag diese Karten in gleicher Weise auszumalen und genau zu betrachten, um im späteren Stuhlkreis die Darstellung beschreiben zu können. Die Schülerinnen und Schüler wussten bereits im Vorfeld, dass die verschiedenen Bildkarten Darstellungen zu den Themen „Streit“ und „Streitlösung“ beinhalteten. Auch waren sie darüber informiert, dass durch ihre Arbeit ein „Memory“ entstehen sollte. Die Schülerinnen und Schüler gaben sich bei der Gestaltung der Bildkarten große Mühe.

Nach dieser Gestaltungsaufgabe kam jedes Kind zu mir und erklärte die dargestellte Situation. Sie benötigten wenig Hilfe, um die Bilder richtig zu deuten.

Im anschließenden Gruppengespräch gingen die Kinder erneut auf die einzelnen Zeichnungen ein. Die drei Kategorien „Konfliktpaare“, „Konfliktgründe“ und „Konfliktlösungen“ wurden bereits von den meisten Kindern erkannt. Zusätzlich wurden sie, durch verschiedene Beispiele, auf die exemplarische Bedeutung dieser Karten hingewiesen.

Auswertung:

Die Schülerinnen und Schüler nahmen ihre Arbeitsaufträge sehr ernst. Besonders deutlich wurde dies bei einem Jungen, der bis zu diesem Tag, nach Aussage der Klassenlehrerin, noch keine Gestaltungsaufgabe mit einer derartigen Konzentration und Präzision erfüllt hatte. Für ihn war es eine sehr große Leistung, beide Karten gleich auszumalen und nicht vorzeitig aufzugeben. Auch konnte mit ihm im Verlauf eines Einzelgesprächs die Bedeutung dieser Bildkarte erarbeitet werden.

Die Kinder waren nach Beendigung der Gestaltungsaufgabe sichtlich stolz, ein Spiel selbst hergestellt zu haben. Die Analyse der Bilder fiel den meisten Kindern leicht, so dass die verschiedenen Kategorien der Mediationsbildkarten bereits in diesem Gespräch eingeführt werden konnten.

Die angestrebte, gezielte Auseinandersetzung mit diesen Zeichnungen hat zweifellos stattgefunden.

Übung: „Mediationsbildkarten-Suchspiel“

(s. 8.2.1, vgl. Anlage 1; vgl. Anlage 10)

Die Schülerinnen und Schüler wurden in zwei Gruppen eingeteilt, die nacheinander an dieser Übung teilnahmen. Die Durchführung war bei beiden Gruppen nahezu identisch.

Die Kinder wurden vor Spielbeginn erneut auf die einzelnen Bedeutungen der Mediationsbildkarten hingewiesen, auch wurde der exemplarische Charakter wiederholt betont.

Diese Übung würde mehrmals durchgeführt, um allen Schülerinnen und Schülern die kognitive Umsetzung zu erleichtern. Die Regeln dieses Spiels waren für alle Kinder gut verständlich. Vier Kinder benötigten eine einfachere Formulierung der Aussagen. Aus diesem Grund wurden einzelne Aussagen umformuliert und wiederholt. Mit diesen Wiederholungen kamen sie gut zurecht und konnten aktiv am Spielverlauf teilnehmen.

Bei einzelnen Kindern zeigten sich anfänglich Probleme die richtigen Bildkarten zu finden. Sie wurden durch die Mitschülerinnen und Mitschüler jedoch rasch auf die

richtige Zuordnung hingewiesen. Zum Ende hin waren nahezu alle Kinder sehr sicher in der Zuordnung.

Der Bewegungsaspekt dieses Spiels kam ihnen, bedingt durch das vorherige lange Gruppengespräch, sehr entgegen. Die Konzentration der Schülerinnen und Schüler stieg im Verlauf dieser Übung merklich an und blieb bis zum Ende hin konstant hoch. So konnte zusätzlich ein Abschlussgespräch durchgeführt werden. In dieser Gesprächsrunde wurden die drei Kategorien der Mediationsbildkarten erneut besprochen, zusätzlich konnte ein Bezug zur dreiphasigen Mediationsstruktur erarbeitet werden. Die Kinder wurden an das Kurzhörspiel erinnert. Während der Hörspielanalyse hatten sie die einzelnen Mediationsschritte bereits grob kennen gelernt. Im Verlauf dieses Gesprächs wurden die Rahmenfarben der Mediationsbildkarten in Bezug zu einer Ampel gesetzt.

Zum Abschluss war eine Spielrunde im gesamten Klassenverband möglich.

Auswertung:

Die Übertragung der einzelnen Bildkarten auf die jeweiligen Situationen fiel den meisten Kindern erstaunlich leicht. Zum Ende hin wirkten alle Kinder, bis auf drei Ausnahmen, sehr sicher im Umgang mit den Mediationsbildkarten. Dies lässt die Folgerung zu, dass während der Entwicklung und Gestaltung dieser Mediationsbildkarten ausreichend Rücksicht auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Zielgruppe genommen wurde.

Diese Übung mehrmals durchzuführen, zeigte einen hohen Lernerfolg. Die angestrebte Transferleistung verbesserte sich deutlich.

Das anschließende Gruppengespräch beinhaltete eine Vorbesprechung des nächsten Tages, sowie eine Wiederholung einzelner Schulungsinhalte. Rückblickend kann festgehalten werden, dass dieses Gespräch den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu den Themeninhalten des letzten Schultages erleichterte.

9.3.4.1 Inhalte des Reflexionsgesprächs für den vierten Schulungstag

Das Klassenabschlussgespräch dieses Tages fand in zwei getrennten Gruppen statt. Frau B. konnte daher diese beiden Gespräche nicht mitverfolgen. Auch war sie nur bei einem Durchgang des „Mediationsbildkarten-Suchspiels“ anwesend. Daher konnte sie lediglich eine kurze Einschätzung des vierten Schulungstages angeben (vgl. Anlage 14):

Übung: „Das Mediationsbildkarten-Memory“

Der spielerische Charakter, in Verbindung mit einem vorangehenden Gestaltungsauftrag, war für die Schülerinnen und Schüler sehr motivierend. Frau B. gewann den Eindruck, dass die Kinder sich intensiv mit den einzelnen Zeichnungen auseinandersetzten, denn sie konnten die selbst gestalteten Karten eigenständig präsentieren und erklären.

Frau B. regte an, dass man das Kreisgespräch ein wenig hätte straffen können, indem jedes Kind nur einen Satz zu seinem Bild hätte sagen dürfen.

(Diese Einschränkung halte ich indes nicht für sinnvoll, da sie die differenzierte Auseinandersetzung mit den Mediationsbildkarten voraussichtlich hemmen würde. Zwar nahm die Konzentration der Schülerinnen und Schüler am Ende dieses Gesprächs merklich ab, dennoch war eine detaillierte Verbalisierung der gezeigten Darstellung für die Verinnerlichung der Bildinhalte, meiner Meinung nach, notwendig. Sicherlich kann nicht bezweifelt werden, dass einige Schülerinnen und Schüler im Verlauf dieses Gruppengesprächs gedanklich nicht bei der Sache. Eine Einschränkung der Verbalisierung hätte jedoch auch die konzentrierten Kinder von einer intensiven Auseinandersetzung abgehalten.)

Übung: „Das Mediationsbildkarten-Suchspiel“

Frau B. erlebte diese Methode, durch den integrierten Bewegungsaspekt, als sehr motivierend für die Schülerinnen und Schüler. Diese Übung stellte, ihrer Meinung nach, eine gute Festigungs- und Transferübung zu den Mediationsbildkarten dar.

Sie betonte, dass die Bildkarten sehr ansprechend gestaltet waren. Gleichzeitig waren die Darstellungen so reduziert, dass sie die Kinder nicht durch unnötige Details verwirrten.

9.3.5 Der fünfte Schulungstag – „Die Mediationsstruktur und ihre Regeln“

Dieser Schulungstag beinhaltete die Vermittlung der einzuhaltenden Mediationsregeln, sowie eine erneute detailliertere Einführung der Mediationsstruktur. Die Verinnerlichung dieser Lerninhalte wurde durch verschiedene Übungen unterstützt. Die Schülerinnen und Schüler setzten die Inhalte dieser Peer-MediatorInnenschulung anschließend in Form von verschiedenen Rollenspielen aktiv um.

Einführung:

(s. 8.2.2)

Vor Schulungsbeginn wurde von mir ein Tafelbild erstellt. Dieses zeigte eine Ampel, welche die im Autoverkehr üblichen drei Phasen beinhaltete. Neben den jeweiligen Ampelfarben wurden die passenden Mediationsbildkarten befestigt. Die Kinder wurden zu Beginn an das Gruppengespräch des vorherigen Schulungstages erinnert. Anschließend wurde ihnen anhand des Tafelbildes der Mediationsverlauf, sowie die Bedeutung der einzelnen Phasen für einen erfolgreichen Mediationsprozess, nochmals genau erläutert. Durch die vorherigen Schulungstage war den Schülerinnen und Schülern diese Phasenfolge nicht fremd. Die Kategorisierung der einzelnen Phasen, sowie die Verbindung mit den dargestellten Ampelfarben fiel ihnen leicht.

Um die Verinnerlichung dieser Abfolge zu trainieren, wurden jeweils zwei Kinder an die Tafel gerufen, um diese Phasenfolge zu simulieren. Eines der Kinder hatte die Aufgabe den fiktiven Mediationsprozess zu beschreiben. Das zweite Kind wählte die entsprechenden Bildkarten aus.

Diese Übung wurde mit fünf Paaren durchgeführt.

Auswertung:

Die meisten Schülerinnen und Schüler hatten keine Probleme, die drei Phasen einer Peer-Mediationssitzung zu erfassen. Die vorangegangenen Gruppengespräche, an den verschiedenen Schulungstagen, erleichterten ihnen die Erkennung dieser Phasenfolge. Zu Beginn der Simulations-Übungen, mussten einzelne Kinder daran erinnert werden, alle Phasen zu berücksichtigen. Anschließend orientierten sie sich

sehr bewusst an der dargestellten Ampel. Durch diese Hilfestellung war es ihnen möglich alle Phasen korrekt einzuhalten und zu bearbeiten. Die Wahl der einzelnen Mediationsbildkarten fiel ihnen sehr leicht. Die Mehrzahl der Zweiersimulationen verlief fehlerfrei. Eine kurze Anleitung war nur bei einzelnen Kindern notwendig. Folglich kann festgehalten werden, dass die meisten Schülerinnen und Schüler die Mediationsstruktur und damit verbundene Phasenfolge bereits nach kurzer Zeit verinnerlichen konnten. Die dreistufige „Ampelstruktur“, sowie die Bedeutung der einzelnen Phasen für einen gelungenen Mediationsprozess konnte von ihnen problemlos nachvollzogen werden.

Im Anschluss an diese Übung wurden zwei Vierer-Simulationen durchgeführt, die ebenfalls von der gesamten Klasse beobachtet wurden.

Vierer-Simulationen:

(s. 8.2.2; s. 8.2.3; s. 8.2.4)

Es wurden acht Kinder ausgewählt, die jeweils zwei Vierergruppen bildeten. Folglich übernahmen zwei Kinder die Rolle der Konfliktparteien und zwei Kinder fungierten als Mediations-Team. Es wurden an dieser Stelle bewusst nur zwei Simulationen vor der gesamten Klasse durchgeführt, da die Konzentration der beobachtenden Schülerinnen und Schüler bereits zum Ende der Zweier-Simulationen merklich abgenommen hatte.

Diese Simulationen boten die Möglichkeit, den Schülerinnen und Schülern die verschiedenen Mediationsregeln näher zu bringen:

Das jeweilige Schlichtungsteam wurde darauf hingewiesen, dass sie beiden Konfliktparteien die gleiche Aufmerksamkeit widmen sollten. Sie sollten darauf achten, dass die Phasenfolge eingehalten wird und die Konfliktparteien sich an die Regeln halten. Die Konfliktparteien mussten sich gegenseitig ausreden lassen, sie sollten versuchen das vorher Gesagte zu wiederholen und auf Drohungen bzw. Beleidigungen verzichten. Anschließend führten nacheinander beide Gruppen einen Mediationsverlauf durch.

Auswertung:

Die Einführung der Regeln an dieser Stelle war sinnvoll, da in beiden Simulationen einzelne Regeln zeitweise verletzt wurden. An diesen Stellen konnten die Kinder nochmals auf die Bedeutung dieser Regeln hingewiesen werden.

Den beteiligten Kindern bewältigten die Mediationssitzungen schon erstaunlich gut. Die Einhaltung der Phasenfolge, sowie die Auswahl der einzelnen Mediationsbildkarten stellte für keines der Kinder ein Problem dar.

Das jeweilige Mediations-Team benötigte zweifelsohne Unterstützung. Sie waren unsicher, welche Fragen sie den einzelnen Konfliktparteien stellen sollten. Durch gezielte Hilfestellungen gelang ihnen jedoch die Anleitung des Mediationsprozesses. Ziel dieser Übung konnte lediglich sein, den Schülerinnen und Schülern die Aufgaben eines Mediations-Teams näher zu bringen. Es wurde folglich versucht bei ihnen ein Bewusstsein dafür zu schaffen, welche Verantwortung ein Mediations-Team übernimmt. Aus diesem Grund wurden sie wiederholt auf die damit verbundenen Aufgaben und Verpflichtungen hingewiesen.

Die Beobachtung dieser Simulationen fiel den nicht aktiv beteiligten Kindern zeitweise äußerst schwer, viele von ihnen wirkten unruhig und unkonzentriert. Daher wurden die Mediationsregeln und Aufgaben des Mediations-Teams anschließend im gesamten Klassenverband erneut explizit besprochen. Augenscheinlich konnten die meisten Schülerinnen und Schüler die verschiedenen Regeln gut nachvollziehen und ihre Bedeutung für den Mediationsverlauf erfassen. Bei einzelnen Kindern konnte man dies noch nicht mit Sicherheit feststellen. Es wurde versucht diese Kinder mit Hilfe der nachfolgenden Übung zu erreichen.

Übung: „Welche Regeln wurden verletzt?“

(s. 8.2.3; vgl. Anlage 11)

Die Regeln dieser Übung wurden kurz erläutert, für jeden Übungsschritt wurden die verschiedenen, erlaubten Arten „sich zu melden“ angegeben. An dieser Übung nahmen alle Schülerinnen und Schüler aktiv teil. Die vorgetragenen Regelverstöße erkannten die meisten Kinder sehr rasch.

Auswertung:

Durch die Spielgestaltung zeigte sich eine hohe Motivation auf Seiten der Kinder, sie hörten konzentriert zu. Viele Kinder entdeckten die Fehler äußerst rasch, dies lässt den Schluss zu, dass die meisten von ihnen die Mediationsregeln bereits gut verstanden und verinnerlicht hatten. Für die Kinder, bei denen sich im Verlauf des Spiels noch Schwierigkeiten beim Erkennen der Regelverstöße zeigten, beinhaltete diese Übung augenscheinlich einen gelungenen Trainingseffekt. Dies zeigte sich in späteren Simulations-Übungen, denn dort achteten alle Kinder in einem hohen Maße auf die Einhaltung der Regeln.

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Umfang der Mediationsregeln die Kinder nicht überforderte, sie waren zu einer Verinnerlichung und Umsetzung dieser Regeln fähig.

Abschluss der Schulung: „Rollenspiele als Trainingsmethode“

(s. 8.2.4)

Die Konzentration dieser Klasse lässt während Phasen, in denen nicht alle Kinder aktiv gefordert sind, rasch nach. Aus diesem Grund konnten nur wenige angeleitete Rollenspiele im gesamten Klassenverband durchgeführt werden.

Den Kindern sollte dennoch die Möglichkeit gegeben werden, die Mediationsstruktur gezielt einzuüben. Aus diesem Grund wurde die Klasse in den letzten Stunden der Schulung in Vierer-Gruppen unterteilt. Mit diesen Kleingruppen führte ich, in einem separaten Raum, verschiedene Mediations-Rollenspiele durch. Es war erstaunlich, wie gut die Kinder mit den Mediationsbildkarten und Protokollen umgehen konnten. Auch sehr ausgefallene Konfliktgründe wurden von ihnen sinnvoll auf die Mediationsbildkarten übertragen.

Die meisten Schülerinnen und Schüler nahmen diese Rollenspiele sehr ernst und waren hochkonzentriert. Einzelne Kinder hatten Probleme sich auf die Rollenspiele einzulassen. Dies galt im gleichen Maße für die anschließenden Reflexionsgespräche.

In den verschiedenen Rollenspieldurchgängen zeigte sich, dass bereits die meisten Kinder den Mediationsverlauf und die damit verbundenen Regeln problemlos einhalten konnten.

In der Rolle des Mediations-Teams taten sich einige Kinder noch schwer. Sie hörten sie den „Konfliktparteien“ zwar konzentriert zu und erinnerten sie an die Einhaltung der Mediationsregeln. Sie hatten jedoch Probleme die Kinder gezielt zu einer Konfliktlösung hinzuführen.

Diese Fähigkeit verbesserte sich bei einzelnen Kindern im Verlauf der Rollenspiele, so dass diese Kinder schlussendlich wenig Anleitung während der Simulationssitzungen benötigten. Andere Kinder waren mit der Rolle des Mediations-Teams noch überfordert und brachten sich während des Rollenspiels kaum ein. Es muss darauf hingewiesen werden, dass sich bei manchen Kindern eine Unsicherheit im Bereich des aktiven Anleitens von Mediationsprozessen zeigte.

Die „Konfliktparteien“ konnten im Verlauf der Rollenspiele hingegen meist auch ohne Anleitung durch das „Mediations-Team“ eine Konfliktlösung entwickeln.

Hier wird ein Problem dieser Durchführung deutlich:

Durch die häufig nötige Trennung der Klasse konnte das eigentliche Zeitkonzept dieser Schulung nicht eingehalten werden. Die Trainingsphase, die zu einer Festigung der Lerninhalte und gezielten Übung der Mediations-Tätigkeit dienen sollte, fiel zu kurz aus. Im Verlauf dieser Arbeit wurde bereits auf die Notwendigkeit einer Intensivierung der Schulungsinhalte im weiteren Unterrichtsverlauf hingewiesen (s. 8.3). Eine längere Trainingsphase im Verlauf dieser Schulung wäre dennoch wünschenswert gewesen. Somit hätten mehr Erkenntnisse über die Effektivität dieser Schulung gewonnen werden können.

Abschließend kann festgehalten werden, obwohl zeitbedingt nicht ausreichend viele Rollenspieldurchgänge gespielt werden konnten, waren bei einzelnen Schülerinnen und Schülern bereits erfolgversprechende Mediationssitzungen zu beobachten.

9.3.5.1 Inhalte des Reflexionsgesprächs für den fünften Schulungstag

Frau B. konnte an den abschließenden Rollenspieldurchgängen nicht teilnehmen, da sie die restlichen Schülerinnen und Schüler separat betreuen musste. Sie bearbeitete jedoch mit vier Kindern im Verlauf dieses Schultages einen real aufgetretenen Konflikt. Sie war nach eigenen Aussagen überrascht, wie gut die beteiligten Schülerinnen und Schüler bereits mit dieser Form der gewaltfreien Konfliktlösung umgehen konnten.

Zu den einzelnen Übungen des letzten Schulungstages gab sie folgende Kritik an (vgl. Anlage 14):

Einführung

Frau B. hatte den Eindruck, dass die Verbindung zur dargestellten Verkehrsampel für die Kinder sehr anschaulich und leicht verständlich war. Die Erarbeitung von Inhalten im Unterrichtsgespräch ist, ihren Aussagen zur Folge, immer problematisch, weil viele Kinder sich in der Gruppe nicht angesprochen fühlen und „abschalten“.

Sie bewertete die Erarbeitung der Inhalte im Klassenverband dennoch als sinnvoll, da die Kinder die Mediationsstruktur bereits an den vorangegangenen Tagen kennen gelernt hatten. Diese Wiederholung und Ergänzung erreichte, ihrer Meinung nach, die meisten Schülerinnen und Schüler.

Die Zweier-Simulationen

Die Übertragung von eigenen Streitsituationen auf die Mediationsbildkarten war, ihrer Einschätzung nach, sehr motivierend und an der Erfahrungswelt der Kinder orientiert. Die Sicherheit der Kinder im Umgang mit den Mediationsbildkarten wurde im Verlauf dieser Übung deutlich.

Erarbeitung der Streitschlichterregeln mit Hilfe der Vierer-Simulationen

Frau B. kritisierte, dass die beobachtenden Kinder Schwierigkeiten hatten, den beiden Vierer-Simulationen zu folgen. Die mehrmaligen Wiederholungen und Erklärungen der Regeln waren daher nötige und sinnvolle Ergänzungen.

Übung: „Welche Regeln wurden gebrochen?“

Ihr fiel auf, dass die Schülerinnen und Schüler durch diese Umsetzung während des gesamten Spielverlaufs eine hohe Konzentration zeigten, obwohl diese Übung eine durchgängige Wiederholung der Mediationsregeln darstellte. Die beschriebenen

Situationen zeigten, ihrer Meinung nach, eine hohe Lebensweltorientierung, so dass sie für die Kinder leicht verständlich waren. Sie betonte, dass alle Kinder gleichzeitig gefordert waren und sehr aktiv an dieser Übung teilnahmen.

9.3.6 Abschlussgespräch mit der zuständigen Klassenlehrerin

Da im Verlauf des Reflexionsgesprächs für den fünften Schultag (vgl. Anlage 14) nur die einzelnen Übungen durchgesprochen wurden, sollte eine Woche nach dieser Schulung ein erneutes und abschließendes Reflexionsgespräch mit Frau B. stattfinden.

Bedingt durch die nahenden Zeugnisse und dem damit verbundenen Arbeitsaufwand, war ein Treffen aus zeitlichen Gründen jedoch leider nicht möglich. Frau B. war dennoch bereit meine Fragen schriftlich zu beantworten.

Ich bat sie, um eine persönliche Einschätzung dieser Peer-Mediatorenschulung. Ich wollte erfahren, ob sie den Aufbau dieser Schulung, d.h. die Einteilung in ein gezieltes Kompetenztraining und einer anschließenden Einführung der detaillierten Mediationsstruktur, für sinnvoll erachtet. Gleichzeitig wurde sie nach eventuellen Veränderungen in der Klasse befragt. Frau B. nahm sich die Zeit auf meine Fragen ausführlich zu antworten und mir ihre Ausführungen in Form einer E-Mail zuzusenden.

Eine derartige Reflexion aus dem Blickwinkel einer Grundschulpädagogin ist für die Analyse der Effektivität dieser Peer-MediatorInnenschulung aufschlussreich. Aus diesem Grund werden ihre Ausführungen (vgl. Anlage 15) im folgenden Abschnitt umfassend zitiert. Auf eine Angabe der orthografischen Fehler durch „[sic]“ wurde in diesem Fall verzichtet, um den Lesefluss nicht zu stören:

Kritik am Aufbau der Schulung:

Ich [Frau B.] empfand es als unumgänglich, zunächst soziale Kompetenzen zu sensibilisieren, um den Kindern zunächst einmal den Eindruck zu vermitteln, dass Streitschlichtung überhaupt notwendig ist. Außerdem können sie erst mit diesem

Wissen Streitsituationen ganzheitlich erfassen und erkennen. Erst danach macht es Sinn gemeinsam ein Streitschlichtungsprogramm zu erarbeiten und zu erproben.

Sehr gut fand ich, dass den Kindern der Aufbau transparent gemacht wurde (Symbole für Hören, Sehen und Fühlen).

Kognitive und soziale Förderung?

Kognitive Förderung:

Die Kinder erhielten Zugänge zur Erkennung von Gefühlen andere und zur Analyse von Streitsituationen die über das bloße Verbalisieren hinaus gingen. Sie wurden ganzheitlich mit allen Sinnen gefordert und angesprochen. So hatte jedes Kind die Möglichkeit einen ganz eigenen Weg einzuschlagen und eigene Kanäle zu nutzen. Es wurde immer verlangt, dass die Kinder ihr Verhalten und die Situationen reflektieren und dies auch ausdrücken. Hohe Transferleistungen zwischen den Ebenen Hören, Sehen, Denken und Fühlen wurden verlangt und von den Kindern auch bewältigt.

Soziale Förderung:

Es fand eine enorm intensive Sensibilisierung für das Verhalten andere, auf allen Ebenen, statt. Es wurde vermittelt, dass wir versuchen sollen, den anderen zu verstehen. Außerdem wurden gezielt Möglichkeiten angeboten, selbstständig Lösungen für Konfliktsituationen zu suchen und auch umzusetzen. Die Notwendigkeit von Kommunikation auf sachlicher Ebene wurde verdeutlicht und eingeübt. Die Kinder erhielten ein einfaches, klar strukturiertes und für sie umsetzbares System zur Streitschlichtung an die Hand. Damit können sie in Zukunft zunehmend selbstständig Konflikte lösen [...].

Kritik an der Struktur der Streitschlichtung

Die Struktur der Streitschlichtung war für die Kinder aufgrund der Verbindung zur Verkehrsampel eindeutig und klar nachzuvollziehen. Sie konnten dies mit dem ihnen bekannten System der Ampel verbinden. Die Transferleistung war leicht zu bewältigen.

Durch die Symbolkarten waren die Konflikte abgedeckt, die ihnen am häufigsten im Alltag begegnen. Die Darstellungen ließen soviel Interpretationsspielraum, dass es den Kindern nicht schwer fiel zu abstrahieren und auch andere Situationen in den Karten wiederzufinden [...]. Die Karten waren ansprechend und so reduziert gehalten, dass sie nicht verwirrten.

Durch die Reduktion auf eine bestimmte Kartenzahl ist der Umgang damit einfach und schnell anzuwenden. Das Streitschlichterpaket kann überall mit hingenommen werden und lässt sich schnell und flexibel einsetzen. Durch den Verzicht auf Schrift ist es den Kindern möglich auch ohne die Lesefähigkeit mit den Karten zu arbeiten.

Veränderungen in der Klasse:

Die Kinder sind sensibler für die Gefühle ihres Gegenübers geworden. Sie sind eher bereit Ich – Botschaften auszusenden, ihr eigenes Fehlverhalten zu reflektieren und zuzugeben.

Außerdem wurde ihnen klar, wie unnötig manche Konflikte sind und dass man sie auch ohne Streitschlichtung schnell lösen kann. Es fällt ihnen leichter, Lösungen zu finden und Entschuldigungen zu akzeptieren.

Gerade Kindern wie D. [ein Kind mit einer diagnostizierten, schweren Wahrnehmungsstörung], dem es sehr schwer fällt, sich in andere hinein zu versetzen, eigenes Verhalten zu reflektieren und vor allem zu verbalisieren, geben die Karten die Möglichkeit, Situationen besser und strukturierter zu analysieren und sich auszudrücken.

Zukunftsansichten

Ich denke, dass meine Kinder mit diesem Programm ein Instrument an die Hand bekommen haben, das es ihnen in Zukunft ermöglicht, selbstständig Streitsituationen zu klären.

Einige Kinder sind als neutrale Streitschlichter noch überfordert. Ich werde zunächst einige Kinder mit dieser Aufgabe vertrauter machen, die schon verantwortungsvoll mit diesem Instrument umgehen können. Nach und nach möchte ich dann gerne alle Kinder zu Streitschlichtern ausbilden.

10. Abschließende Reflexion – Zukunftsaussichten

Im Verlauf der Durchführung zeigte sich, dass einzelne Übungen dieser Peer-MediatorInnenschulung noch verbessert werden müssen. Eine Überarbeitung des Hörspiels „Der Streit der Tiere“ ist nötig. Es sollte lebendiger gestaltet werden, um einen höheren Anreiz zum konzentrierten Zuhören zu bieten.

Das „Ja-Nein-Spiel“ sollte durch eine themenverwandte Übung ersetzt werden, da eine bewusste Reflexion der eigenen Meinung bei den teilnehmenden Schülerinnen und Schülern nur bedingt stattgefunden hat. Diese Übung ist augenscheinlich erst für ältere Kinder geeignet.

Den Schülerinnen und Schülern stand am Ende dieser Schulung, zu wenig Zeit für eine intensive Trainingsphase zur Verfügung, dennoch lieferte die Beobachtung der einzelnen Rollenspiele, folgende Hinweise für die Effektivität dieser Schulung:

Es kann festgehalten werden, dass die Schülerinnen und Schüler schon sehr geübt im Umgang mit den Mediationsbildkarten und Protokollbögen waren. Die meisten von ihnen beherrschten den Mediationsverlauf und seine Regeln ohne nennenswerte Probleme. Gleichzeitig waren bei einzelnen Kindern bereits gute Fähigkeiten im Bereich der Anleitung und Unterstützung von Mediationsgesprächen zu erkennen.

Es kann nicht bezweifelt werden, dass die tatsächliche Effektivität dieser Peer-MediatorInnenschulung erst durch zahlreiche, realstattfindende Mediationen ermittelt werden kann.

Der Versuch, die Umsetzung eines Mediationsverlaufs durch spezielle Bildkarten bereits Kindern einer ersten Grundschulklasse zu ermöglichen, kann dennoch als erfolgreich bewertet werden. Ein sicherer Umgang mit den Mediationsbildkarten war bei allen Schülerinnen und Schülern festzustellen. Den Transfer dieser Bildkarten auf die verschiedensten Situationen bewältigten die Kinder problemlos. Zusätzlich hatten sie den Mediationsverlauf bzw. die „Ampelstruktur“ gut und sicher verinnerlicht.

Obwohl diese Klasse eine sehr hohe Varianz im Bereich der individuellen kognitiven und sozialen Kompetenzen zeigte, konnten alle Schülerinnen und Schüler durch diese Peer-MediatorInnenschulung erreicht werden.

Die individuell erreichten Ziele divergieren unzweifelhaft von Kind zu Kind stark: Im Verlauf der Rollenspiele war zu erkennen, dass voraussichtlich mindestens fünf

Schülerinnen und Schüler in naher Zukunft Peer-Mediationen selbstständig anleiten können. Einzelne Kinder dieser Klasse werden dieses Ziel nur schwer erreichen können. Bei diesen Schülerinnen und Schülern ist es als Fortschritt zuwerten, dass sie sich verbal zu ihren Gefühlen äußern, sowie ihre eigene Verantwortung im Bereich der Konfliktentstehung und -lösung wahrnehmen konnten. Ferner nahmen sie aktiv an den Rollenspielen teil und hielten sich in deren Verlauf an die vorgegebenen Mediationsregeln.

Frau B. bemerkte in einem unserer Gespräche vor Beginn dieser Schulung: „*Wenn es in dieser Klasse funktioniert, dann funktioniert es überall.*“.

Diese Aussage soll die individuellen Kompetenzen der einzelnen Klassenmitglieder nicht entwerten, sondern verweist noch einmal auf das heterogene Schülerinnen- und Schülerprofil. Daher kann tatsächlich davon ausgegangen werden, dass die meisten Kinder einer ersten Klasse mit dieser Schulung erreicht werden können. Auch zeigten die Erfahrungen an dieser Schwerpunktschule, dass ein Einsatz dieser Peer-MediatorInnenschulung auch an Sonderschulen denkbar wäre.

Besonders die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse, die Defizite im Bereich der verbalen Ausdrucksfähigkeit, Wahrnehmungsstörungen, Konzentrationsstörungen und/oder Verhaltensauffälligkeiten zeigten, haben von dieser Schulung profitiert. Beispielsweise erleichterten ihnen die Mediationsbildkarten die Verbalisierung von Konfliktprozessen. Eine Überforderung dieser Kinder war nur im Verlauf einzelner Übungen kurzzeitig zu erkennen.

Am Ende der Schulung hatten sie die Fähigkeit erlangt, die Bedeutung von Peer-Mediation zu erfassen und ihre Struktur zu verinnerlichen. Einzelne von ihnen zeigten bereits Fähigkeiten im Bereich der Anleitung und Schlichtung.

Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass

- die Übungen (bis auf zwei Ausnahmen),
- die Vermittlung der Sachinformationen,
- die thematische Eingrenzung und Gestaltung der Mediationsbildkarten,
- die symbolische Verknüpfung durch die „Ampelstruktur“

eine hohe Orientierung an den Fähigkeiten und Bedürfnisse der Zielgruppe zeigen.

Eine weitere Praxiserprobung dieses Programms ist unerlässlich, es wäre vermessen eine einzelne Durchführung als Beweis für die tatsächliche Effektivität dieses Programms anzusehen.

Es kann nicht bezweifelt werden, dass die Schülerinnen und Schüler nach dieser Peer-MediatorInnenschulung noch nicht in der Lage sind, eine Peer-Mediation völlig selbstständig anzuleiten. Dies kann eine fünftägige Schulung nicht erreichen. Auf die zentrale Bedeutung einer Weiterführung der Schulung, durch ein gezieltes Training im zukünftigen Unterrichtsverlauf, wurde bereits hingewiesen (s. 8.3).

Die Teillernziele dieser Peer-MediatorInnenschulung im Bereich der Wissensvermittlung umfassten das Kennenlernen verschiedener Konfliktgründe und Lösungsmöglichkeiten, den Gebrauch der Mediationsbildkarten, sowie die Verinnerlichung des Mediationsverlaufs und der Mediationsregeln. Die Erreichung dieser Teillernziele war allen Schülerinnen und Schülern möglich.

Die Sensibilisierungen und Förderungen von sozialen Kompetenzen können nach so kurzer Zeit nur schwer nachgewiesen werden. Es kann jedoch davon ausgegangen werden, dass diese Förderung stattgefunden hat und folglich die sozialen Teillernziele dieser Schulung von den meisten Schülerinnen und Schülern erreicht wurden. Welche Beobachtungen im Verlauf der Durchführung können diese These stützen? Es hat augenscheinlich eine Sensibilisierung der für eine Mediation notwendigen sozialen Kompetenzen stattgefunden, denn die Schülerinnen und Schüler wären ansonsten voraussichtlich nicht in der Lage gewesen, die Bedeutung dieser Schulung in der gezeigten Form zu erfassen. Zusätzlich kann angenommen werden, dass sie die Leistungen im Bereich der Rollenspiele ohne ein vorheriges Kompetenztraining nicht hätten leisten können. Auch erlangten die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein für ihre Eigenverantwortung im Bereich der Konflikte und Konfliktlösungen. Diese These wird gestützt durch die deutlich gestiegene Konzentration der Kinder und ihrer Ernsthaftigkeit im Verlauf der Rollenspiele. Ein weiterer Hinweis für eine derartige Sensibilisierung ist die langsam einsetzende Verhaltensänderung, die sich bei den meisten Schülerinnen und Schülern zeigte.

Zu Beginn dieser Schulung fiel auf, dass alle Kinder, sobald sie an einem Konflikt beteiligt waren, die Schuld von sich wiesen. Sie beschimpften die gegnerische Konfliktpartei energisch. Auch nach einer anscheinenden Beilegung des Konflikts, schlugen oder traten sich die Kinder erneut, sobald man sich von den Konfliktparteien entfernte. Als an den letzten beiden Tagen drei Konflikte, unter Anleitung von Frau B. bzw. mir, mit Hilfe der Mediationsbildkarten und zwei weiterer Kinder bearbeitet wurden, zeigte sich eine klare Verhaltensänderung. Die Konfliktparteien beruhigten sich außergewöhnlich schnell. Sie gaben während der Mediation ein persönliches Mitverschulden an. Sie waren ernsthaft bemüht eine Konfliktlösung zu erreichen. Die Mediationsbildkarten erleichterten ihnen die Verbalisierung des Konfliktverlaufs. Am Ende dieser Sitzungen entschuldigten sich die Kinder sehr bewusst und ernsthaft. Die Konflikte waren nach dieser Versöhnung für beide Kinder völlig geklärt. Sie schlugen sich nicht im nächsten Moment erneut. Die Versöhnung hielt den gesamten Schulungstag an.

Es bleibt zu untersuchen, ob diese positive Verhaltensänderung beständig ist. Eine Festigung dieses selbstverantwortlichen und lösungsorientierten Konfliktverhaltens muss durch ein weiteres unterrichtsbegleitendes Training unterstützt werden.

Abschließend soll nochmals auf die Bedeutung einer Peer-MediatorInnenschulung für den gesamten Klassenverband verwiesen werden. Im Verlauf dieser Arbeit wurde bereits angesprochen, dass die bisherigen Streitschlichter-Programme an Grundschulen nur mit einzelnen und meist älteren Schülerinnen und Schülern durchgeführt (s. 5.1) werden. Während dieser Peer-MediatorInnenschulung wurde sehr deutlich, dass gerade eine Einführung im gesamten Klassenverband von zentraler Bedeutung ist.

Zum einen erhalten somit alle Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, zu Peer-Mediatorinnen und Peer-Mediatoren ausgebildet zu werden. Die Gefahr einzelne Kinder zu unterschätzen besteht folglich nicht. Zum anderen erhalten auch die Kinder, die den Schlichtungsdienst in naher Zukunft nicht durchführen können oder möchten, die Möglichkeit, sich intensiv mit den Themenbereichen „Konfliktentstehung“ und „Konfliktlösung“ auseinander zu setzen. Dies kann im Idealfall zu

einer Minimierung von Konflikten und körperlichen Auseinandersetzungen führen. Zusätzlich erleichtert das erlangte Vorwissen den einzelnen Konfliktparteien die Teilnahme an späteren Peer-Mediationsprozessen. Es kann angenommen werden, dass sie diese Form der gewaltfreien Konfliktlösung verstärkt in Anspruch nehmen werden.

Diese Peer-MediatorInnenschulung befähigt folglich nicht nur einzelne Schülerinnen und Schüler Mediationsprozesse selbstständig anzuleiten, sondern ermöglicht jedem Klassenmitglied diese Form der gewaltfreien Konfliktlösung zu akzeptieren und anzunehmen.

Das angestrebte Ziel dieser Diplomarbeit, den Schülerinnen und Schülern der ersten Klasse ein Instrument an die Hand zu geben, mit dem sie Mediationssitzungen selbstständig durchführen können, wurde durch die Mediationsbildkarten in Verbindung mit der „Ampelstruktur“ erreicht.

Die Mediationsbildkarten führen zu einer Ritualisierung des Mediationsverlaufs. Die Eingrenzung der Konfliktgründe in Form der festgelegten Mediationsbildkarten schützt die zukünftigen Peer-Mediatorinnen und Peer-Mediatoren vor einer Überforderung. Im Verlauf der Rollenspiele zeigte sich, dass die Schülerinnen und Schüler, die die Rolle des Mediations-Teams übernahmen, die einzelnen Konfliktgründe nachvollziehen konnten. Eine faire und unparteiische Beurteilung, der Aussagen, war einzelnen Kindern bereits möglich.

Die hier entwickelte bzw. modifizierte Form der Peer-Mediation scheint auf den ersten Blick recht simpel. Die Mediationsbildkarten strukturieren den Verlauf sehr stark. Doch gerade dieser einfach strukturierte Leitfaden ermöglicht bereits Kindern einer ersten Klasse diese Form der gewaltfreien Konfliktlösung. Nur so können Unsicherheiten und Überforderungen ausgeschlossen werden. Diese Form der Peer-Mediation stellt parallel dazu eine Basis für spätere differenziertere Streitschlichter-Programme dar. Dies ist bedingt durch den nahen Bezug zu den heute gängigen Streitschlichter-Programmen. Es steht den Schülerinnen und Schülern frei, die Mediationsbildkarten nach eigenem Belieben zu ergänzen. Eine langsame Ablösung

von dieser Strukturierungshilfe sollte angestrebt werden. Die Kinder können somit schrittweise zu einem der weiterführenden Programme hingeführt werden.

Die Erfahrungen, während der Durchführung an der „W.G.“ – Grundschule, lassen die These zu, dass diese Form der Peer-Mediation in der weiteren Praxis Erfolge zeigen wird. Pädagogische Maßnahmen im Bereich der sozialen Förderung und Gewaltprävention benötigen jedoch eine lange Anlaufphase und stetige Evaluation, um ihre tatsächliche Wirkung erkennen zu können. Aus diesem Grund muss dieses Programm weiter in der Praxis erprobt und evaluiert werden.

11. Resümee

Die zentralen Forschungsfragen dieser Diplomarbeit lauteten wie folgt:

- Wie kann man die Grundschule bei ihrem pädagogischen Auftrag, Schülerinnen und Schüler sozial zu fördern, unterstützen?
- Aus welchen Gründen werden Streitschlichter-Programme nicht bereits in der ersten Klasse eingeführt?
- Ist es Kindern in diesem Alter nicht möglich Mediationsarbeit zu leisten?
- Können die gängigen Streitschlichter-Programme so modifiziert werden, dass sie auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse einer ersten Klasse ausreichend Rücksicht nehmen?
- Ist Peer-Mediation in der ersten Klasse möglich und sinnvoll?

Die Erfahrungen an der „W.G.“ – Grundschule und die Reflexionsgespräche mit der zuständigen Klassenlehrerin zeigten, dass eine Peer-MediatorInnenschulung ein geeignetes Instrument darstellt, die Grundschule bei ihrem pädagogischen Auftrag des gezielten sozialen Kompetenztrainings zu unterstützen. Die Gründe, die eine bisherige Einführung dieser Form der gewaltfreien Konfliktlösung verhindert haben, wurden eingehend erörtert. Es fand sich kein stichhaltiger Grund, der gegen eine frühere Einführung sprach. Es war lediglich notwendig, die gängigen Schlichter-

Programme stark zu modifizieren. Diese Umsetzung gelang durch die Mediationsbildkarten und die „Ampelstruktur“.

Die Peer-MediatorInnenschulung muss jedoch noch in einigen Teilen überarbeitet werden, um einzelne Übungen besser auf die Zielgruppe abzustimmen.

Die Erfahrungen im Verlauf der exemplarischen Durchführung zeigten, dass eine derartige Schulung bereits bei Kindern in einer ersten Klasse möglich und sinnvoll ist. Ein zu berücksichtigendes Problem ist indes die hohe Verantwortung der Lehrkräfte, die Inhalte der Peer-MediatorInnenschulung im weiteren Unterrichtsverlauf zu intensivieren. Die Peer-MediatorInnenschulung kann folglich nur in Klassen durchgeführt werden, in denen die Klassenlehrerin oder der Klassenlehrer bereit ist und durch die Schulleitung die Möglichkeit erhält, diese Verantwortung und den damit verbundenen Zeit- bzw. Arbeitsaufwand zu übernehmen.

Da die Lehrkräfte durch Peer-Mediation entlastet werden und die positiven Einflüsse auf den gesamten Klassenverband unzweifelhaft bestätigt werden können, wird sich der hohe Aufwand voraussichtlich rasch relativieren. Aus diesem Grund kann dieses Programm nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Lehrkräfte reizvoll sein.

Ortrud Hagedorn, die an Berliner Schulen ein Konfliktlotsen-Modell erprobte, gab in einem Interview auf die Frage nach der Effektivität ihres Modells folgende Antwort: *„Das wird man nur auf lange Sicht beurteilen können. Auf jeden Fall muß [sic] die Schule einen Raum bieten, in dem Kinder ihre Werte und Normen entwickeln können – und das passiert auch durch Konflikte [...]“* (Seidl 1995, S.45).

Diesen Worten möchte ich mich anschließen und darauf hinweisen, dass die tatsächliche Effektivität der im Verlauf dieser Diplomarbeit entwickelten und dargestellten Peer-MediatorInnenschulung erst nach zahlreichen Durchführungen und Praxiserfahrungen adäquat ermittelt werden kann.

Literaturverzeichnis

Allport, G.: Gestaltung und Wachstum der Persönlichkeit.

Meisenheim am Glan 1970, S.98-115

Baacke, D.: Die 6- bis 12jährigen – Einführung in die Probleme des

Kindesalters. 4.Aufl., Weinheim/Basel 1992

Bauer, R./Maurach, J.: *Die Persönlichkeit der Kinder annehmen und bei*

Lernangeboten berücksichtigen. In Bauer, R. (Hrsg.): Kindgerechte
Grundschule gestalten. Berlin 2000, S.67-82

Breiter, R.: *Aggressive Kinder in der Schule.*

In Büttner, C./Schwichtenberg, E. (Hrsg.): Brutal und unkontrolliert –
Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule.
Weinheim/Basel 2000, S.74-82

Büttner, C./Schwichtenberg, E.: *Strafen – Schlichten – Verstehen.*

In Büttner, C./Schwichtenberg, E. (Hrsg.): Brutal und unkontrolliert –
Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule.
Weinheim/Basel 2000, S.18-34

Dietz, G.: Interaktive und sinnesbezogene Erziehung im Kindergartenalter.

Regensburg 1994

Dulabaum, N.: Mediation – Das ABC. 2.Aufl., Weinheim/Basel 2000

Faller, K.: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mülheim an der Ruhr 1998

Galtung, J.: Strukturelle Gewalt. Reinbek 1975, S.7-19

Glasl, F.: Konfliktmanagement. Stuttgart 1994

Graf-Deserno, S./Deserno, H.: Entwicklungschancen in der Institution.
Frankfurt 1998, S.15-35

Hanewinkel, R./Niebel, G./Ferstl, R.: *Zur Verbreitung von Gewalt und Aggression
an Schulen – ein empirischer Überblick*. In Valtin, R./Portmann R. (Hrsg.):
Gewalt und Aggression – Herausforderung für die Grundschule.
Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 95. Frankfurt 1995, S.26-38

Harms, U.: *Mediation – ein Verfahren konstruktiver Konfliktbearbeitung*.
In Glöckner, H. (Hrsg.): Suchtprävention durch Konfliktbearbeitung in der
Grundschule. Würzburg 1999, S.81-114

Heinzel, H.: *Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen*.
In Heinzel, H. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung.
Kindheiten, Band 18. Weinheim/München 2000, S.117-130

Hilgard, E./Bower, G.: Theorien des Lernens 1. Stuttgart 1970, S.10-35

Huber, G./Mandl, H.: *Kognitive Entwicklung*.
In Rost, D. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie für die Grundschule.
Psychologie für die Grundschule, Band 1. Bad Heilbrunn 1980, S.53-81

Hurrelmann, K.: *Gewalt – ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz*.
In Valtin, R./Portmann R. (Hrsg.): Gewalt und Aggression – Herausforderung
für die Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 95.
Frankfurt 1995, S.75-84

Jefferys, K./Noack, U.: Streiten – vermitteln – lösen. Lichtenau 1995

Jefferys-Duden, K.: Das Streitschlichterprogramm. Weinheim/Basel 1999

Kaletsch, C.: *Das Grundschulprogramm: Schlüsselqualifikationen für ein soziales Miteinander*. In Faller, K.: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mühlheim an der Ruhr 1998, S.115-118

Kasten, H.: *Sozial-emotionale Entwicklung*.

In Rost, D.(Hrsg.): Entwicklungspsychologie für die Grundschule.

Psychologie für die Grundschule, Band 1. Bad Heilbrunn 1980, S.151-171

Kerntke, W.: *Das Kita-Programm: Konstruktiver Umgang mit Konflikten im Kindergarten*. In Faller, K.: Mediation in der pädagogischen Arbeit. Mühlheim an der Ruhr 1998, S.110-114

Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.

Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik.

2.Aufl., Weinheim/Basel 1991, S.272

Klose, W.: Didaktik des Hörspiels. Stuttgart 1974, S.7-19

Knerr, G./Ludwig, J.: Lernen mit Bildern. München 1979

Knoll-Jokisch, H.: *Sozialerziehung und soziales Lernen in der Grundschule*.

In Knoll-Jokisch, H. (Hrsg.): Sozialerziehung und soziales Lernen in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1981, S.92-117

Korn, J./Mücke, T.: Gewalt im Griff. Band 2. Weinheim/Basel 2000

Kunz, T.: *Kinder müssen sich bewegen und austoben können*.

In Naegele, I./Haarmann, D. (Hrsg.): Schulanfang heute.

2.Aufl., Weinheim/Basel 1999, S.47-51

Maier, H.: Drei Theorien der Kindheitsentwicklung.

München/New York 1983, S.53-155

Menzel, A./Milhoffer, P.: „*Die paar Raufereien...“ oder: Gewalt in der Schule hat*

ein Geschlecht. In Valtin, R./Portmann R. (Hrsg.): Gewalt und Aggression –

Herausforderung für die Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule,

Band 95. Frankfurt 1995, S.54-59

Metzger, T.: „*Was Jugendlichen Erwachsenen in der Konfliktlösung voraus haben*“ –

Chancen von und Erfahrungen mit (Peer-) Mediation.

In Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hrsg.):

Tagungsdokumentation - Mediatoren statt Gladiatoren.

München 1998, S.21-25

Mikat, C.: *Gewalt in der Schule – Der Einfluss der Medien*.

In Büttner, C./Schwichtenberg, E. (Hrsg.): Brutal und unkontrolliert –

Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule.

Weinheim/Basel 2000, S.133-147

Montessori, M.: Grundlagen meiner Pädagogik Heidelberg 1968, S.5-25

Naegele, I.: *Spielend lernen – Lernen im Spiel*.

In Naegele, I./Haarmann, D. (Hrsg.): Schulanfang heute.

2.Aufl., Weinheim/Basel 1999, S.33-42

Nagel, G.: *Veränderte Lebenswelten von Kindern erfordern veränderte Sichtweisen*.

In Büttner, C./Schwichtenberg, E. (Hrsg.): Brutal und unkontrolliert –

Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule.

Weinheim/Basel 2000, S.167-183

Neubauer, W.: Medienerziehung in der Grundschule. Köln 1980, S.64

Nickel, H.: *Entwicklungstheorien und ihre Bedeutung für den Grundschullehrer.*

In Rost, D.(Hrsg.): Entwicklungspsychologie für die Grundschule.

Psychologie für die Grundschule, Band 1. Bad Heilbrunn 1980, S.26-40

Ostermann, Ä.: *Gewaltprävention in der Grundschule.*

In Büttner, C./Schwichtenberg, E. (Hrsg.): Brutal und unkontrolliert –
Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule.

Weinheim/Basel 2000, S.184-200

Petillon, H.: Soziales Lernen in der Grundschule – Anspruch und Wirklichkeit.

Frankfurt am Main 1993

Proksch, R.: *Das Mediationskonzept und seine Bedeutung für Jugendhilfe, Schule,*

Familie und Stadtteilarbeit. In Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle

Bayern e.V. (Hrsg.): Tagungsdokumentation - Mediatoren statt Gladiatoren.

München 1998, S.10-20

Rainer, W.: Lernen lernen. Paderborn/München/Wien/Zürich 1980, S.51-62

Rogge, J.-U.: *“Manchmal habe ich echt Angst!”*

In Büttner, C./Schwichtenberg, E. (Hrsg.): Brutal und unkontrolliert –
Schülergewalt und Interventionsmöglichkeiten in der Grundschule.

Weinheim/Basel 2000, S.94-117

Rost, D.: *Entwicklungspsychologie für die Grundschule.*

In Rost, D.(Hrsg.): Entwicklungspsychologie für die Grundschule.

Psychologie für die Grundschule, Band 1. Bad Heilbrunn 1980, S.9-25

- Schmieta, M./Wichterich, H.: *Mediation in der Schule. Warum gerade jetzt?*
In Dunkel, L. (Hrsg.): Schule – Entwicklung – Psychologie, Schulentwicklungspsychologie. Kongressbericht der 12. Bundeskonferenz 1996 in Münster. Bonn 1997, S.131-136
- Schwarz, G.: Konfliktmanagement – Sechs Grundmodelle der Konfliktlösung. 3.Aufl., Wiesbaden 1997, S.10-27
- Selg, H./Mees, U./Berg, D.: Psychologie der Aggressivität. Göttingen/Zürich/Toronto 1988, S.41
- Shapiro, L.: EQ für Kinder. München 1998, S.125-133
- Skowronek, H.: Lernen und Lernfähigkeit. 4.Aufl., München 1972, S.28-50
- Tillmann, K.-J.: *Gewalt in der Schule – ein altes oder neues Thema?*
In Valtin, R./Portmann R. (Hrsg.): Gewalt und Aggression – Herausforderung für die Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 95. Frankfurt 1995, S.66-74
- Valtin, R.: Mit den Augen der Kinder. Hamburg 1991
- Valtin, R.: *Der Beitrag der Grundschule zur Entstehung und Verminderung von Gewalt*. In Valtin, R./Portmann R. (Hrsg.): Gewalt und Aggression – Herausforderung für die Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 95. Frankfurt 1995, S.7-21
- Walker, J.: Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule. Frankfurt am Main 1995

Wendlandt, W.: *Verhaltensmodifikation durch Rollenspiele.*

In Wendlandt, W. (Hrsg.): Rollenspiel in Erziehung und Unterricht.
München/Basel 1977, S.15-49

Beiträge aus Zeitschriften:

Engel, E.: *Hörerziehung mit Hörspielen.*

In Grundschule, Ausgabe Juli/August 1993, S.9-11

Eybisch, C.: *Mediation – Wenn zwei sich streiten.*

In Psychologie Heute, Ausgabe März 1995, S.42

Heidtmann, H.: *Mit dem Hören spielen.*

In Grundschule, Ausgabe Juli/August 1993, S.27-29

Seidl, J.: *Konfliktlotsen – Interview mit Ortrud Hagedorn.*

In Psychologie Heute, Ausgabe März 1995, S.45

Anlagen

Anlagenverzeichnis

Anlage 1	Mediationsbildkarten
Anlage 2	Mediations-Protokoll
Anlage 3	Diskussionseinstieg: „Die Geschichte vom kleinen Benni“
Anlage 4	Schreibanlass, bearbeitete Arbeitsblätter der Klasse 1c
Anlage 5	Fotografien der Übung: „Das Foto-Quiz“
Anlage 6	Arbeitsblatt „Wohin gehört der Kopf?“
Anlage 7a	Textausgabe des Hörspiels: „Streit der Tiere“
Anlage 7b	Audio-CD: „Streit der Tiere“
Anlage 8	Assoziations-Geschichte der Übung: „Das Assoziations-Laufspiel“
Anlage 9	Aussagen der Übung: „Das Ja-Nein-Spiel“
Anlage 10	Aussagen der Übung: „Das Mediationskarten-Suchspiel“
Anlage 11	Texte der Übung: „Welche Regeln wurden verletzt?“
Anlage 12	Informationsblätter und Protokolle der „W.-G.“ – Grundschule
Anlage 13	Auszug der Examensarbeit: „Die Vorbereitung der Einführung (...).“
Anlage 14	Gesprächsprotokolle – Reflexion der einzelnen Schulungstage
Anlage 15	E-mail: Reflexion der gesamten Schulung

Anlage 1: Mediationsbildkarten

Verzeichnis der Mediationsbildkarten

Konfliktpaare

- Bild 1: Ein Mädchen, ein Junge
Bild 2: Zwei Jungen
Bild 3: Zwei Mädchen

Konfliktgründe

- Bild 4: Kraftausdrücke/Schimpfwörter
Bild 5: Treten
Bild 6: Einen Gegenstand zerstören
Bild 7: Streit um einen Gegenstand
Bild 8: Streit um einen Platz
Bild 9: Anschreien
Bild 10: Spucken
Bild 11: Einen Gegenstand entwenden
Bild 12: Schlagen/Boxen

Konfliktlösungen und Vereinbarungen

- Bild 13: Sich entschuldigen und die Hand zur Versöhnung reichen
Bild 14: Zur Versöhnung ein Spiel spielen
Bild 15: Einen zerstörten Gegenstand reparieren/ersetzen
Bild 16: Eine Münze werfen
Bild 17: Nicht spucken
Bild 18: Keine Kraftausdrücke/Schimpfwörter benutzen
Bild 19: Nicht schlagen
Bild 20: Nicht drängeln
Bild 21: Nicht treten

Mediations-Bildkarten
(verkleinert, Originalgröße: DinA 5)



1



2



3



copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 4



copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 5



copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 6



copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 7



copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 8



copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 9



copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 10



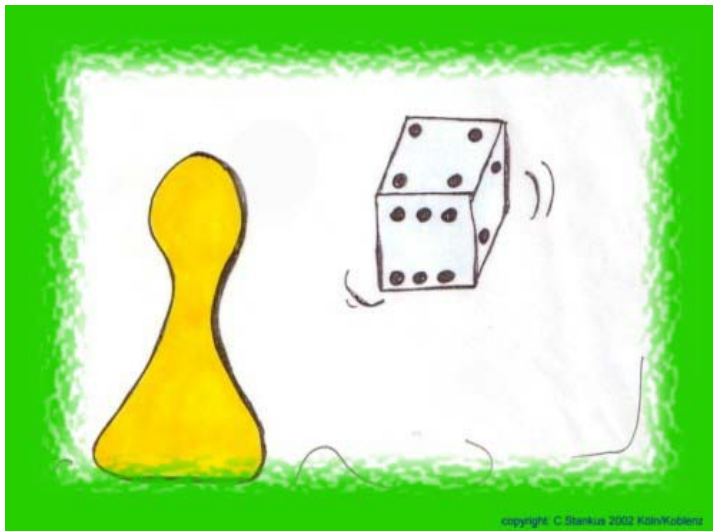
copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 11



copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 12



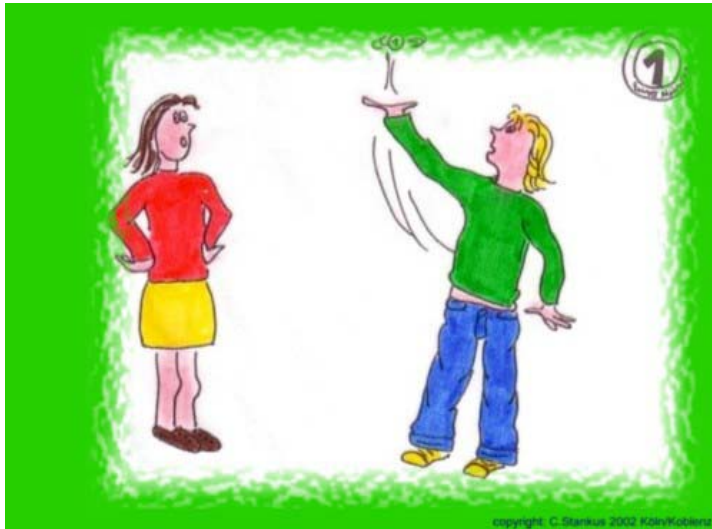
copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 13



copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 14



copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 15



16



17



18



copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 19



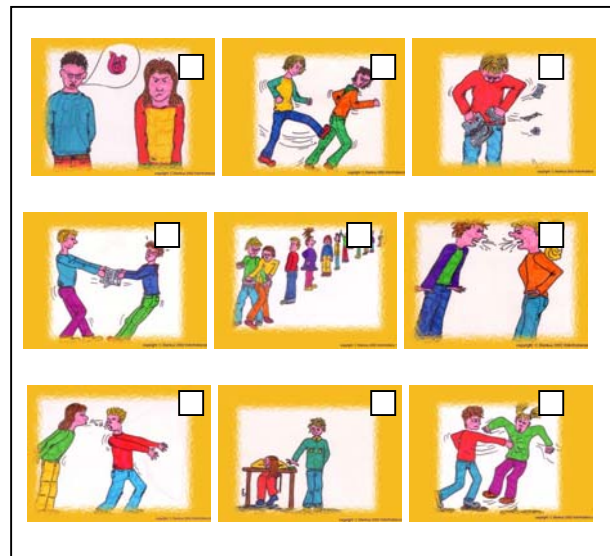
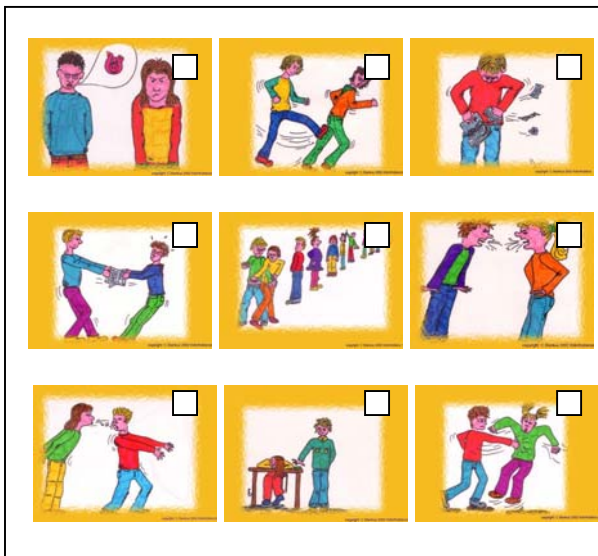
copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 20



copyright: C. Stankus 2002 Köln/Koblenz 21

Anlage 2: Mediations-Protokoll

Protokoll:



Wir haben unseren Streit gelöst:

Name: _____

Name: _____

Wir haben dabei geholfen:

Name: _____

Name: _____

Anlage 3: Diskussionseinstieg „Die Geschichte vom kleinen Benni“

(Inspiriert durch Mebs, G.: Das Sonntagskind. Frankfurt am Main 1983, S.47-53)

Wir sind mit unserer Klasse ans Meer gefahren. Eine ganze Woche bleiben wir hier. Wir wandern, spielen und suchen Muscheln am Strand. Ich heiße Petra. Ich war vorher noch nie am Meer, eigentlich finde ich es hier sehr schön. Doch jetzt so alleine, in diesem fremden Bett, geht es mir gar nicht so gut. Die Jugendherberge ist schrecklich groß. Ich weiß gar nicht wie ich nachts den Weg zur Toilette finden soll. Was ist denn, wenn ich schlecht träume oder plötzlich Angst bekomme? Darf ich dann zur Lehrerin laufen und sie wecken? Mama und Papa sind so weit weg und mein Bruder auch, nur mein Kuschelhund ist mitgekommen und die anderen Kinder aus der Klasse natürlich.

Obwohl wir alle in einem großen Schlafsaal liegen, komme ich mir ganz klein und alleine vor. Ich schaue an die dunkle Decke und plötzlich fange ich an zu heulen. Ich kann gar nichts dafür. Die Tränen kommen einfach. Es nützt auch nichts, dass ich meinem Kuschelhund in den Arm beiße. Die Tränen laufen in sein linkes Ohr. Da spüre ich plötzlich etwas neben mir, da krabbelt was auf meiner Decke und neben meinem Ohr. Ich rutsche tiefer unter die Decke. Da ist jemand, ich kriege richtig Angst und will schon aus dem Bett springen. Es krabbelt aber weiter. Eine Hand streichelt meinen Kopf.

„Hau ab!“, sage ich unter der Decke. Aber die Hand hört nicht, die krabbelt weiter. Ich schiebe die Decke ein bisschen weg. Da steht der Benni, das ist der kleine Sohn von unserem Herbergsvater. Was will der denn hier? „Geh weg!“, zische ich ihn an. Aber Benni geht nicht weg. Er schaut mich groß an, streichelt meine Stirn und sagt leise: „Nicht weinen.“ Der ist bestimmt erst drei Jahre alt und ich bin doch schon fast Acht, aber er ist nett. Er streichelt mir über die Wange. Genau da, wo die Tränen kleine Salzspuren machen. Das tut richtig gut. Benni drückt sich fest an mich. Er ist warm, fast so warm wie mein Bruder, wenn er sich manchmal nachts an mich kuschelt, weil er nicht schlafen kann. Ich rücke ein bisschen, damit er mehr Platz hat. Sein Gesicht ist ganz nah an meinem und ich sehe, dass er ein blaues und ein braunes Auge hat. Wenn er lächelt, fehlen ihm vorne noch zwei Zähne. Ich fühle mich gar nicht mehr alleine. Ich könnte jetzt eigentlich wieder einschlafen.

Da schaltet plötzlich jemand das Licht an. Alle im Schlafsaal werden wach, Ulla steht vor meinem Bett und schreit: „Ein Liebespaar, ein Liebespaar, ein Liebespaar.“ Alle Kinder lachen. Ich bin so wütend. Ich könnte platzen vor Wut! Was ein Quatsch, wir sind doch kein Liebespaar. Der Benni wollte mich doch nur trösten. Aber das will ich jetzt keinem erzählen, die würden mir das eh nicht glauben. Sie würden bestimmt auch noch darüber lachen, dass ich

Heimweh habe. Ich springe aus dem Bett und schreie Ulla wütend an: „Hör auf damit Ulla, wir sind kein Liebespaar und das weißt du genau!“

Doch sie kann es nicht lassen und brüllt immer weiter, „verliebt, verlobt, verheiratet, Benni und Petra, Benni und Petra!“ Ich will rauslaufen, aber Ulla steht mir im Weg und lässt mich nicht vorbei. Ich schreie sie an, sie soll doch weg gehen, aber sie lacht mich nur aus. Da boxe ich ihr in den Bauch. Ich glaube ziemlich fest, denn der Schlag war fast so groß, wie meine Wut. Ulla krümmt sich, lässt sich zu Boden fallen und heult. Ich renne weg, aber schon an der Tür laufe ich der Lehrerin in die Arme. „Was ist denn hier los?“, fragt sie mit müder Stimme. Sie hilft Ulla auf und nimmt Benni an die Hand. Sie sagt den anderen Kindern, sie sollen weiterschlafen und bringt uns drei in ihr Zimmer.


Ulla weint immer noch leise. Die Lehrerin streichelt ihr über den Bauch. Es tut mir richtig leid, dass ich ihr so weh getan habe. Aber sie hat mich so wütend gemacht. Warum hat sie mich nicht einfach vorbeigelassen? Wäre ich nicht immer noch so wütend, würde ich mich sofort bei ihr entschuldigen. Benni weiß irgendwie gar nicht was los ist. Er setzt sich auf den Fußboden und knibbelt an seinen Hausschuhen. Ulla, Frau Heinze und ich setzten uns an den Tisch. Ich kann gar nicht anders als immer nur auf den Boden zu schauen. „So, jetzt mal alles der Reihe nach.“, sagt Frau Heinze, „Petra, du fängst an.“

Ich erzähle also alles, vom Heimweh, von Benni und wie toll er trösten kann und von der Ulla, die einfach gelogen hat und gesagt hat, wir wären ein Liebespaar und wie alle Kinder gelacht haben. Und dass ich ja weiß, dass man nicht boxt, aber das ich so große Wut hatte und die Ulla mich nicht vorbeilassen wollte. Da schaut Ulla ganz traurig zum Fußboden und heult auch gar nicht mehr. Jetzt ist sie dran. Sie erzählt, dass sie so komisches Heulen gehört hat. Als sie das Licht angemacht hat, hatte dann sie Benni und mich gesehen.

Das war angeblich so komisch, dass sie sofort losbrüllen musste. „So ein kleiner Benni, in blauem Schlafanzug mit Karos drauf und die Petra mit Kuschelhund und Benni im Arm. Frau Heinze, dass sah so ulkig aus.“, sagte Ulla leise. „Ich habe doch nur aus Spaß so geschrien und sie Liebespaar genannt.“

„Was glaubt ihr denn, wer von euch alles richtig gemacht hat?“, fragt Frau Heinze. Ulla und ich schauen ganz lange auf den Boden, plötzlich hören wir ein ganz leises Schnarchen und schauen beide zu Benni. Der liegt zusammengerollt auf dem Fußboden und schläft. „Na? Was denkt ihr, wer hat alles richtig gemacht?“, fragt Frau Heinze noch einmal. Ulla und ich schauen uns an. Wir müssen schrecklich lachen und sagen fast gleichzeitig „Benni!“.

Anlage 4: Schreibenanlass, bearbeitete Arbeitsblätter der Klasse x



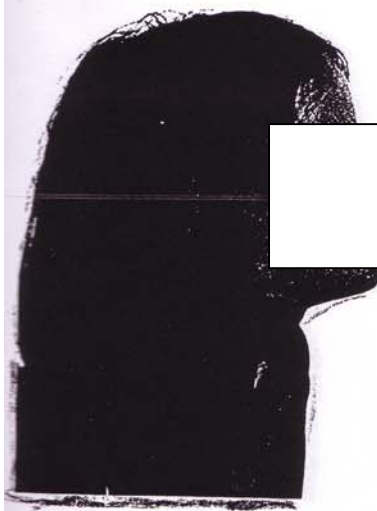
Kinder wurden für Internet-Version aus Personenschutz-Gründen unkenntlich gemacht .

Kinder wurden für Internet-Version aus Personenschutz-Gründen unkenntlich gemacht .

Diese beiden Kinder haben sich auf dem Schulhof gestritten.
Warum gab es Streit ? Was glaubt Ihr ?
Denkt Euch einfach ein paar Gründe aus !
Ihr könnt Eure Ideen aufmalen oder aufschreiben.

A

7 Jahre



Diese beiden Kinder haben sich auf dem Schulhof gestritten.

Warum gab es Streit? Was glaubt Ihr?

Denkt Euch einfach ein paar Gründe aus!

Ihr könnt Eure Ideen aufmalen oder aufschreiben.

DISCHTRANT V4P KINO AFEL

WEHOLT

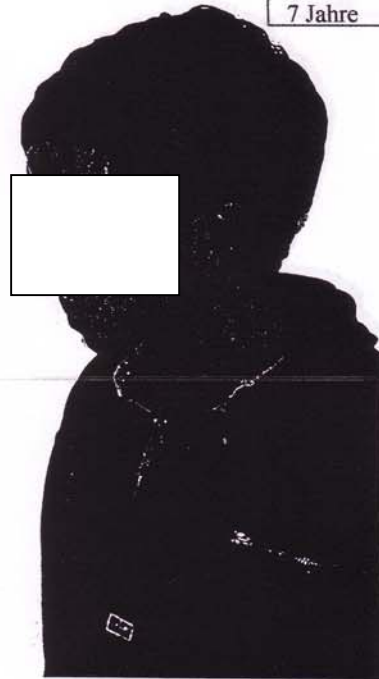
15

6

Dieses Kind hat geschrieben:

→ Die streiten sich, weil (das) Kind (einen) Apfel weggeholt (hat).

7 Jahre



Diese beiden Kinder haben sich auf dem Schulhof gestritten.

Warum gab es Streit? Was glaubt Ihr?



Denkt Euch einfach ein paar Gründe aus!

Ihr könnt Eure Ideen aufmalen oder aufschreiben.

SCHT RATN NG

L UGT

Dieses Kind hat geschrieben:

→ (Die) streiten, (weil das Kind) lügt.

7 Jahre



Diese beiden Kinder haben sich auf dem Schulhof gestritten.

Warum gab es Streit? Was glaubt Ihr?



Denkt Euch einfach ein paar Gründe aus!

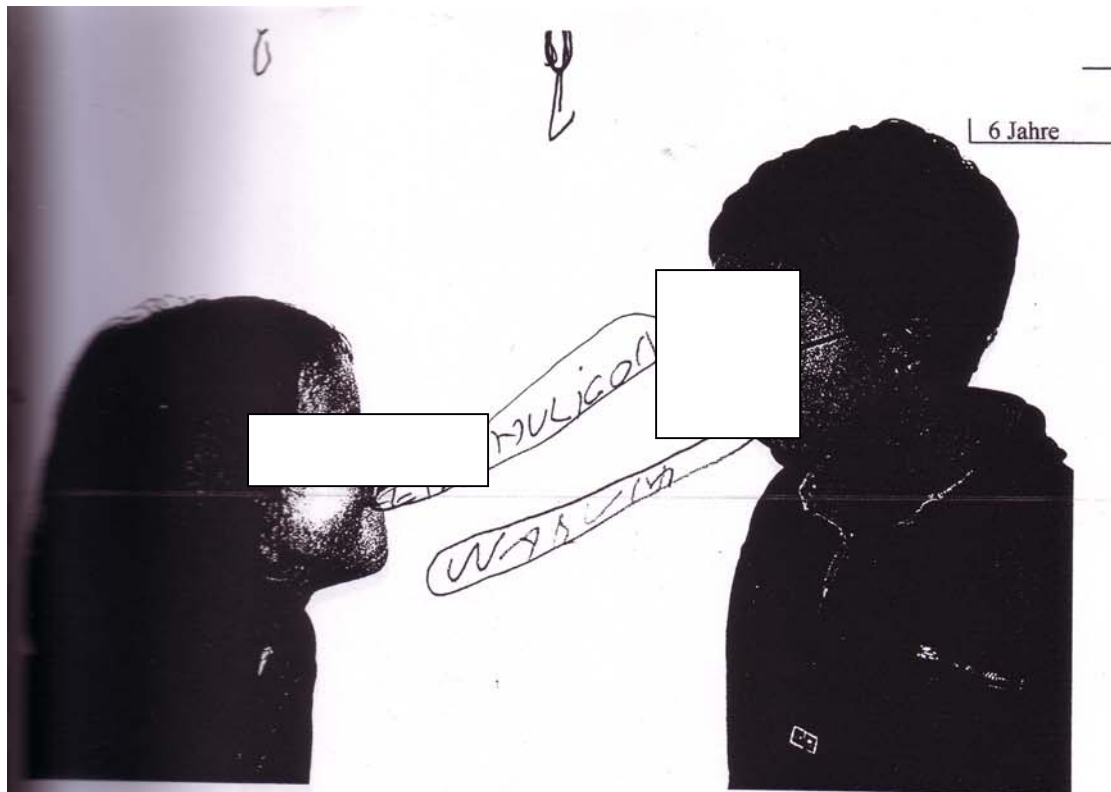
Ihr könnt Eure Ideen aufmalen oder aufschreiben.



DER JUNGE
HAT VOM MÄDCHEN DAS
SPRINGSEIL AUS DER HAND
GERISSEN!

Dieses Kind hat geschrieben:

→ Der Junge hat vom Mädchen das Springseil aus der Hand gerissen.



Diese beiden Kinder haben sich auf dem Schulhof gestritten.

Warum gab es Streit? Was glaubt Ihr?

Denkt Euch einfach ein paar Gründe aus!

Ihr könnt Eure Ideen aufmalen oder aufschreiben.

1 Die MARIA UND MAX

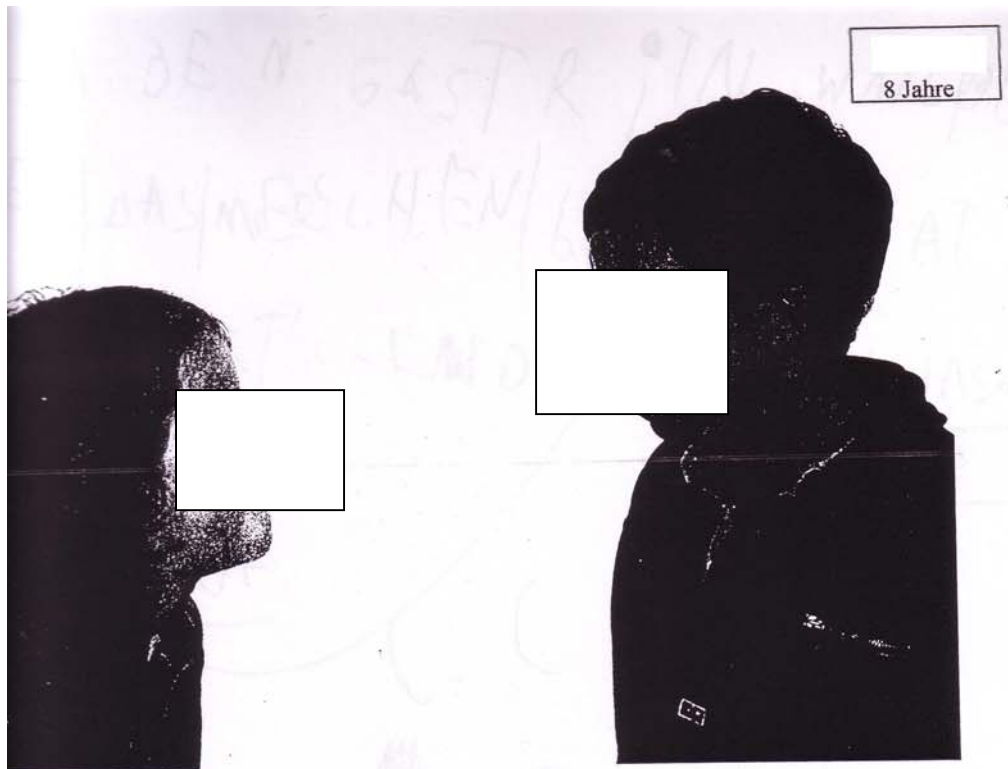
Die MARIA HAT FÜR DER MAX

EINSCHULIGON GESAGT HAT VEIL

DER MARIA MAX GESCHLAGEN

Dieses Kind hat geschrieben:

→ Die Maria und Max. Die Maria hat für der Max Entschuldigung gesagt, weil der Maria Max geschlagen (hat).



ese beiden Kinder haben sich auf dem Schulhof
stritten.
arum gab es Streit? Was glaubt Ihr?
enkt Euch einfach ein paar Gründe aus!
r könnt Eure Ideen aufmalen oder aufschreiben.

IKSCHASCH
SKIN DATT DAS REKIND
EARGE RT.
UMGETRETEN

Dieses Kind hat geschrieben:

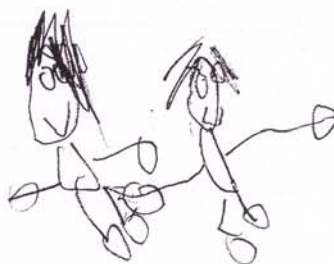
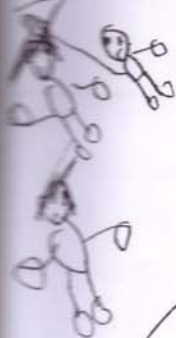
Die streiten. Das (eine) Kind hat das andere Kind geärgert und getreten.

HA BE N' GÄSTR, IN WAILDE
DAS MENSCHEN GEGAT HAT

DAS METSCHEN DEM JUNGEN, WAS GE
LAUT HAT

7 Jahre

SCHULTE



DAS IST NISCHT GUT



Dieses Kind hat geschrieben:

→ Sie haben gestritten, weil der Junge das Mädchen geärgert hat, weil das Mädchen dem Jungen was geklaut hat. Das ist nicht gut.

DIE DIE LUNGE HAT MICH GEHAUN
MAL MAMA UND PAPA WEIN
D FALIRT SIND

7 Jahre

Diese beiden Kinder haben sich auf dem Schulhof
gestritten.

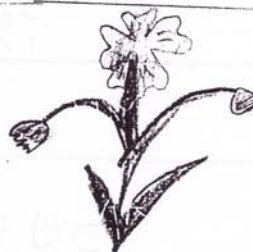
Warum gab es Streit? Was glaubt Ihr?

Denkt Euch einfach ein paar Gründe aus!

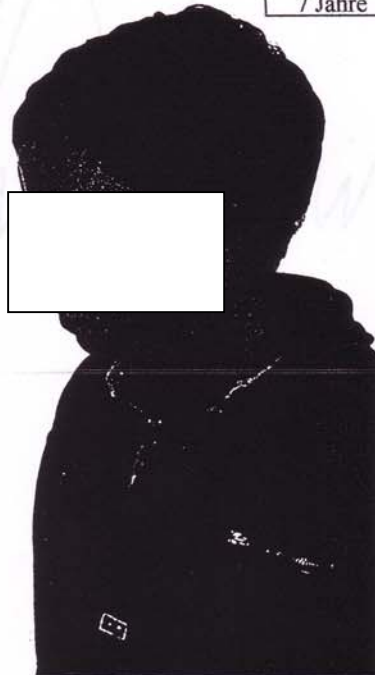
Ihr könnt Eure Ideen aufmalen oder aufschreiben.

Dieses Kind hat geschrieben:

→ Weil die Junge hat mich gehauen. Wenn mal Mama und Papa weinen, weil sie verliebt sind.



7 Jahre



Diese beiden Kinder haben sich auf dem Schulhof gestritten.

Warum gab es Streit? Was glaubt Ihr?

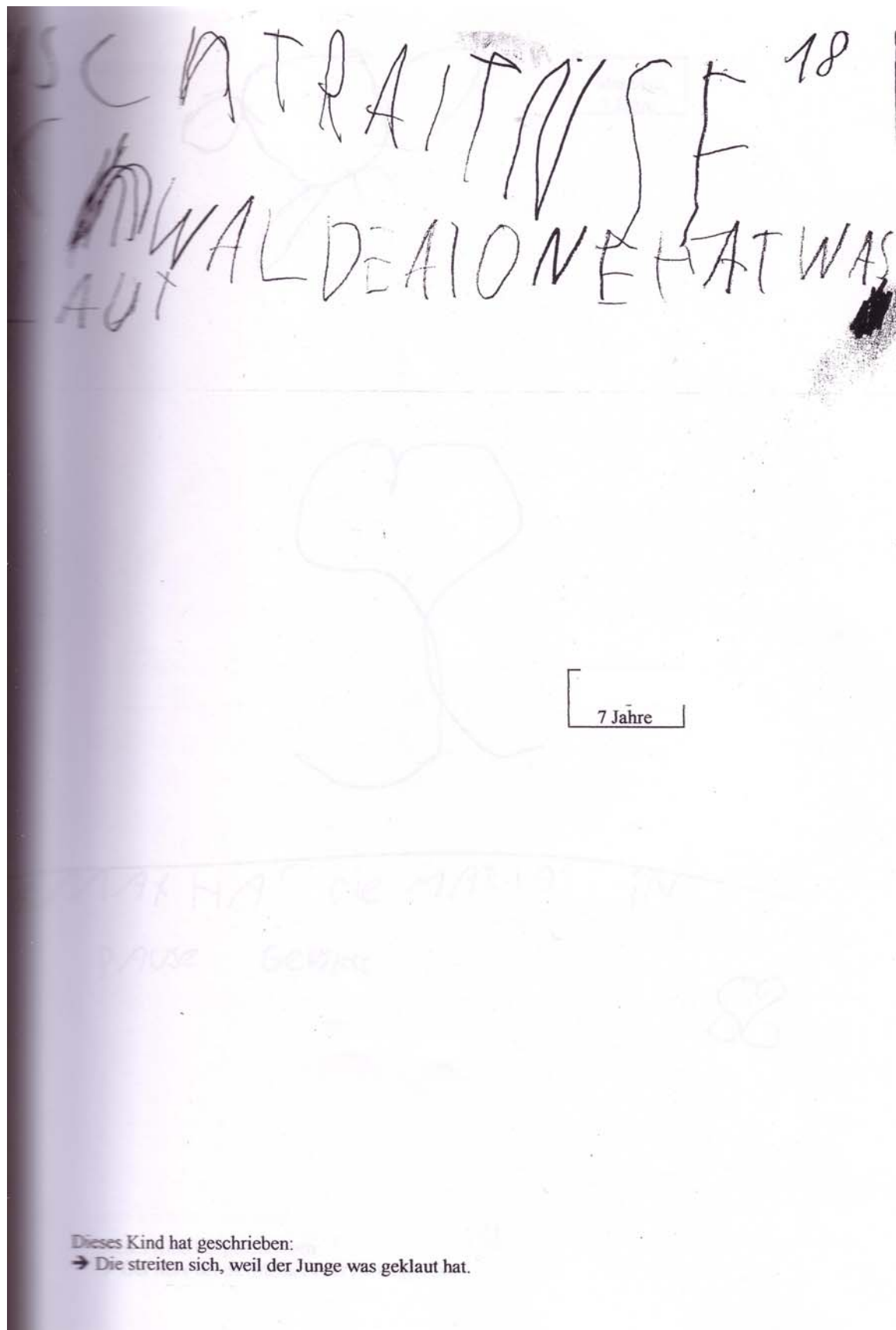
Denkt Euch einfach ein paar Gründe aus!

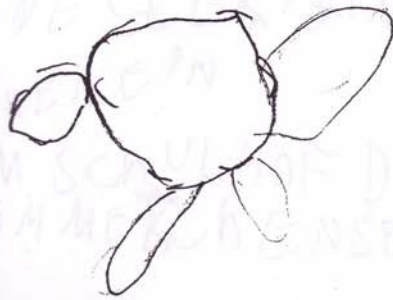
Ihr könnt Eure Ideen aufmalen oder aufschreiben.

KAPUTT MAR KAPUTT GEMACHT
KLEID
KL EIT KAPUTT MAR
GEHAUEN
TRENGE MAH ZGESCHÜTT

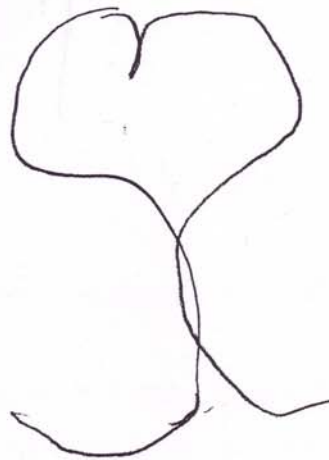
Dieses Kind hat geschrieben:

→ Kaputt gemacht, Kleid kaputt gemacht, gehauen und geschüttelt.





7 Jahre



MAX HAT die MARIA in
PAUSE GEBOKST



Dieses Kind hat geschrieben:

→ Der Max hat die Maria in der Pause gebokst.

DER JUNG SELEKTIEREN KÄFER IN DEM
 AUF DEM SCHULHOF DER JUNG
 HOLT DEM MÄDCHEN SEIN SPRINGSEIL



7 Jahre

Kinder haben sich auf dem Schulhof.

Warum gab es Streit? Was glaubt Ihr?

Darft Euch einfach ein paar Gründe aus!

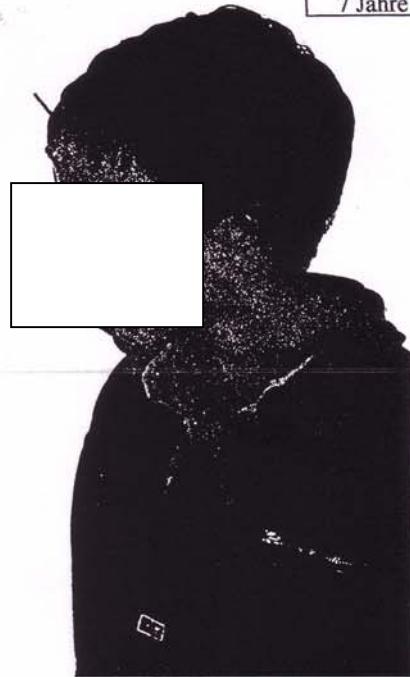
Ihr könnt Eure Ideen aufmalen oder aufschreiben

EIN KID DA HAT EIN
 ADRISKIND GOWN

Dieses Kind hat geschrieben:

→ Der Junge steckt einen Käfer dem Mädchen in (die Haare). Auf dem Schulhof der Junge holt dem Mädchen sein Springseil (weg).

7 Jahre



Diese beiden Kinder haben sich auf dem Schulhof gestritten.

Warum gab es Streit? Was glaubt Ihr?

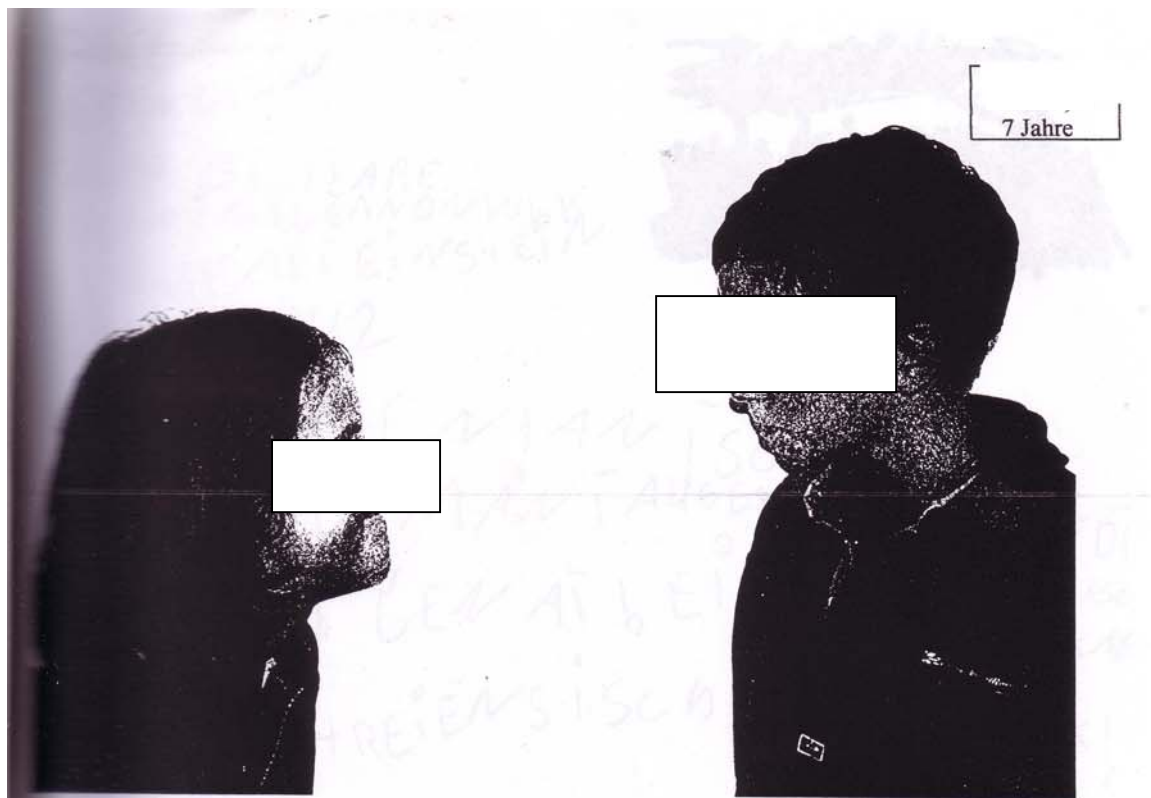
Denkt Euch einfach ein paar Gründe aus!

Ihr könnt Eure Ideen aufmalen oder aufschreiben.

EIN KIDDA HAD EIN
ANDRISKIND GEHAUEN

Dieses Kind hat geschrieben:

→ Ein Kind hat ein anderes Kind gehauen.



Diese beiden Kinder haben sich auf dem Schulhof gestritten.

Warum gab es Streit? Was glaubt Ihr?

Denkt Euch einfach ein paar Gründe aus!

Ihr könnt Eure Ideen aufmalen oder aufschreiben.

MAL EN - MD : NO 3 20 24 / UND LESL W
 WEL WEN MAL SCHTRETEN
 EN MUST MAL BESCHPREHEN
 UND AN SINTI WIDER FROINDE

Dieses Kind hat geschrieben:

→ Wenn (man) mal streitet, dann muss man (das) besprechen und dann sind (sie) wieder Freunde.

DRENGELN
ZII DI HARE
DERNIMILEANDWIK
ERWEAFI EINSTEIN
EART AUZ

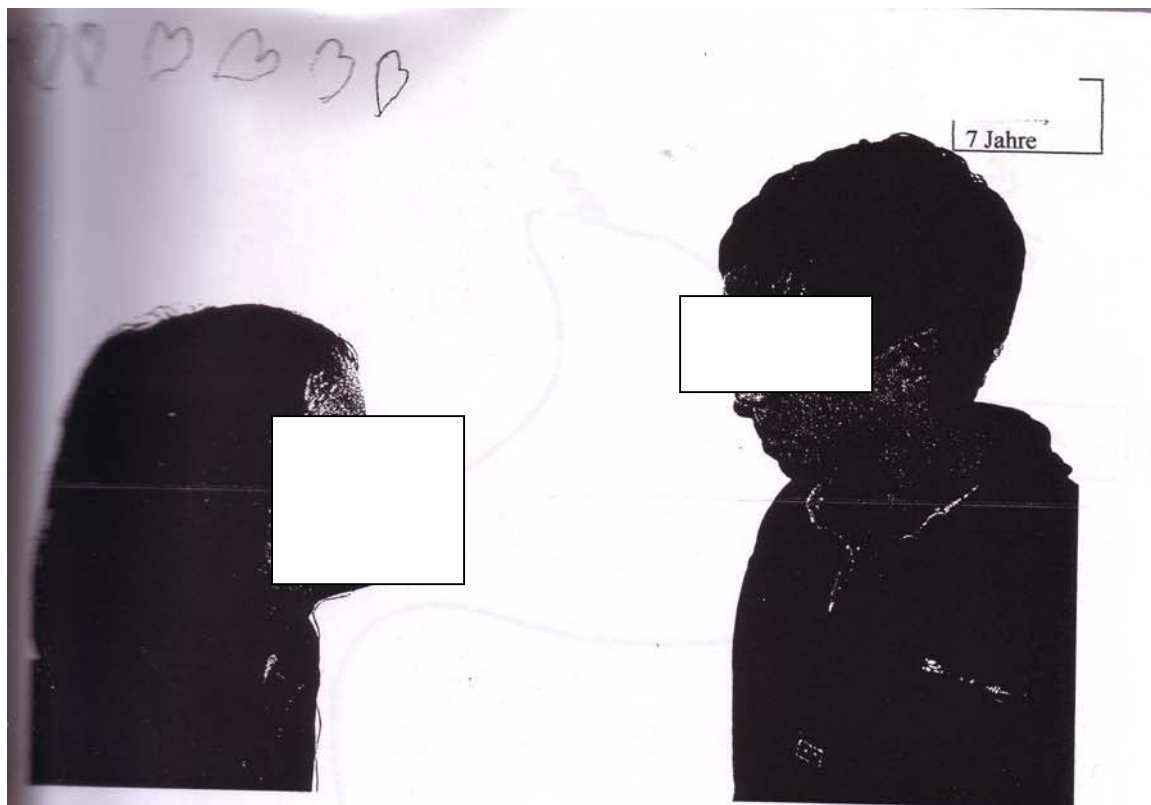
! WEN LEMIANISCAPSTI
! WEN LEMAN AUGESCHLOSSEN WERDI
! WEN LEMAN EINEN WAS KAPUT
DII STREIENSISCH! VMEINUK!

7 Jahre

Dieses Kind hat geschrieben:

→ Die drängeln, zieht die Haare, nimmt anderen was weg, der wirft einen Stein.

Wenn man ausgeschlossen wird. Wenn einer einem was kaputt macht.
Die streiten sich um eine Uhr.



Diese beiden Kinder haben sich auf dem Schulhof gestritten.

Warum gab es Streit? Was glaubt Ihr?

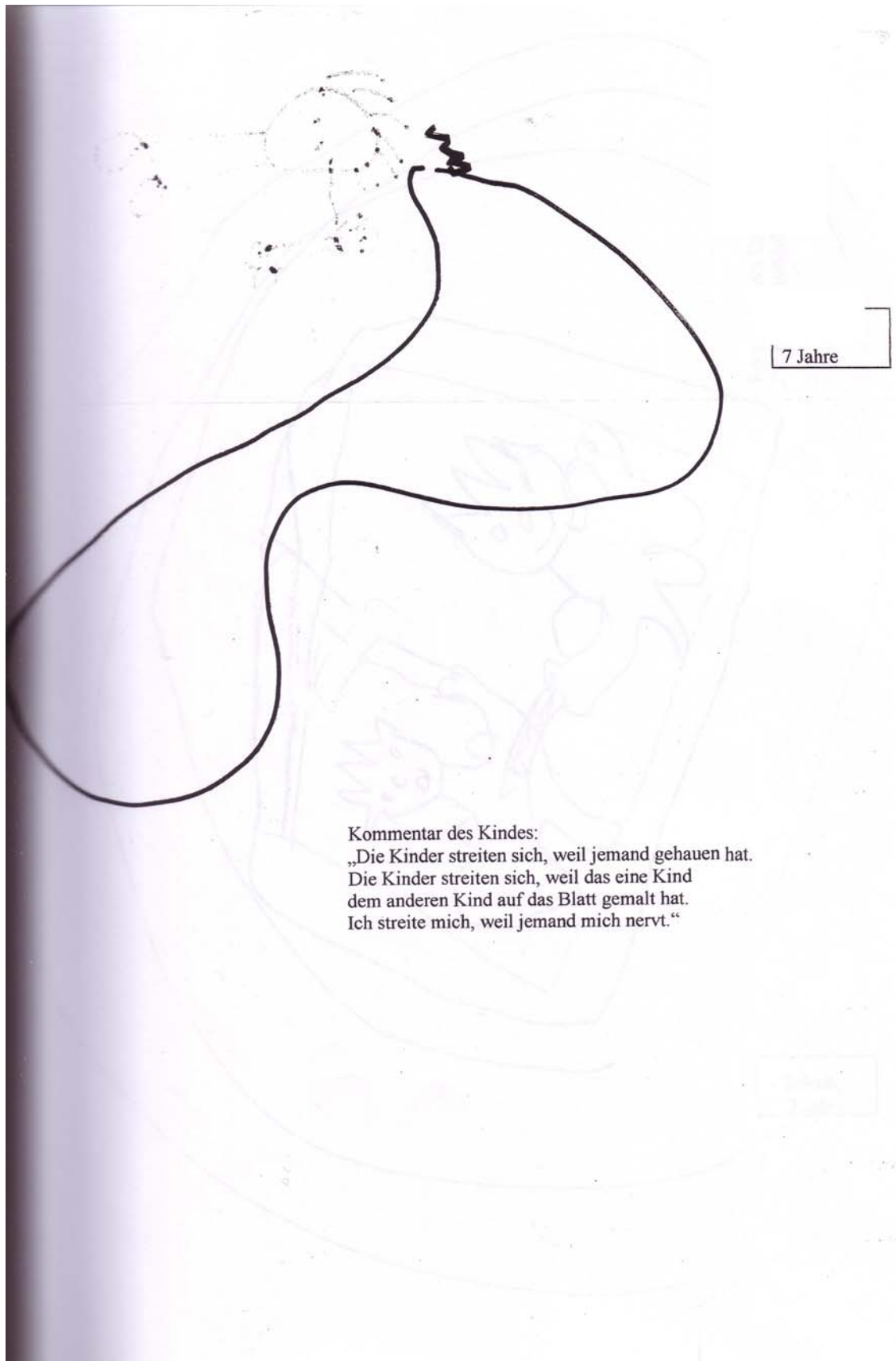
Denkt Euch einfach ein paar Gründe aus!

Ihr könnt Eure Ideen aufmalen oder aufschreiben.

SISTAR E NSI SC 46 E SZ NT RE 76
 BAAIN LIB ESP A S, I 4 AB E N S E S
 GESTREITEN WAH DER VON BOA S
 ME SC A E N G E B A T K A T

Dieses Kind hat geschrieben:

→ Die haben sich gestritten, weil (die sind) ein Liebespaar. Sie haben sich gestritten, weil der Junge das Mädchen geärgert hat.



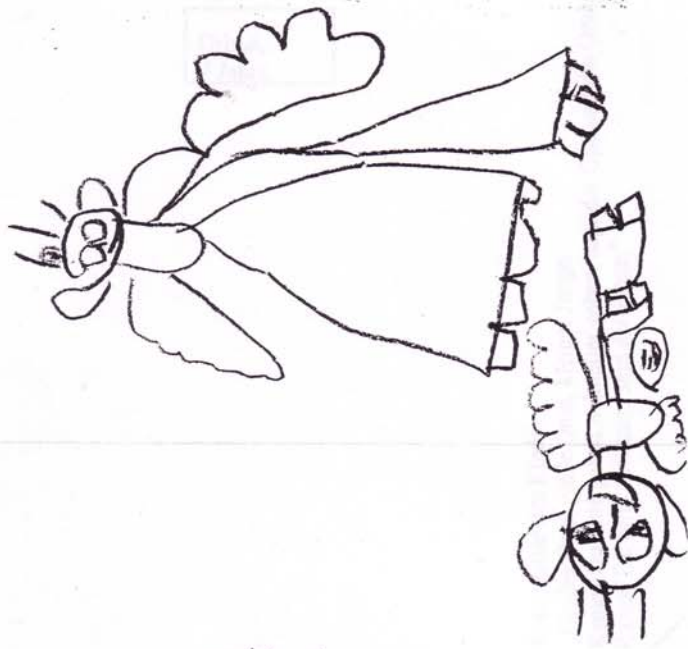
7 Jahre

Kommentar des Kindes:

„Die Kinder streiten sich, weil jemand gehauen hat.
Die Kinder streiten sich, weil das eine Kind
dem anderen Kind auf das Blatt gemalt hat.
Ich streite mich, weil jemand mich nervt.“



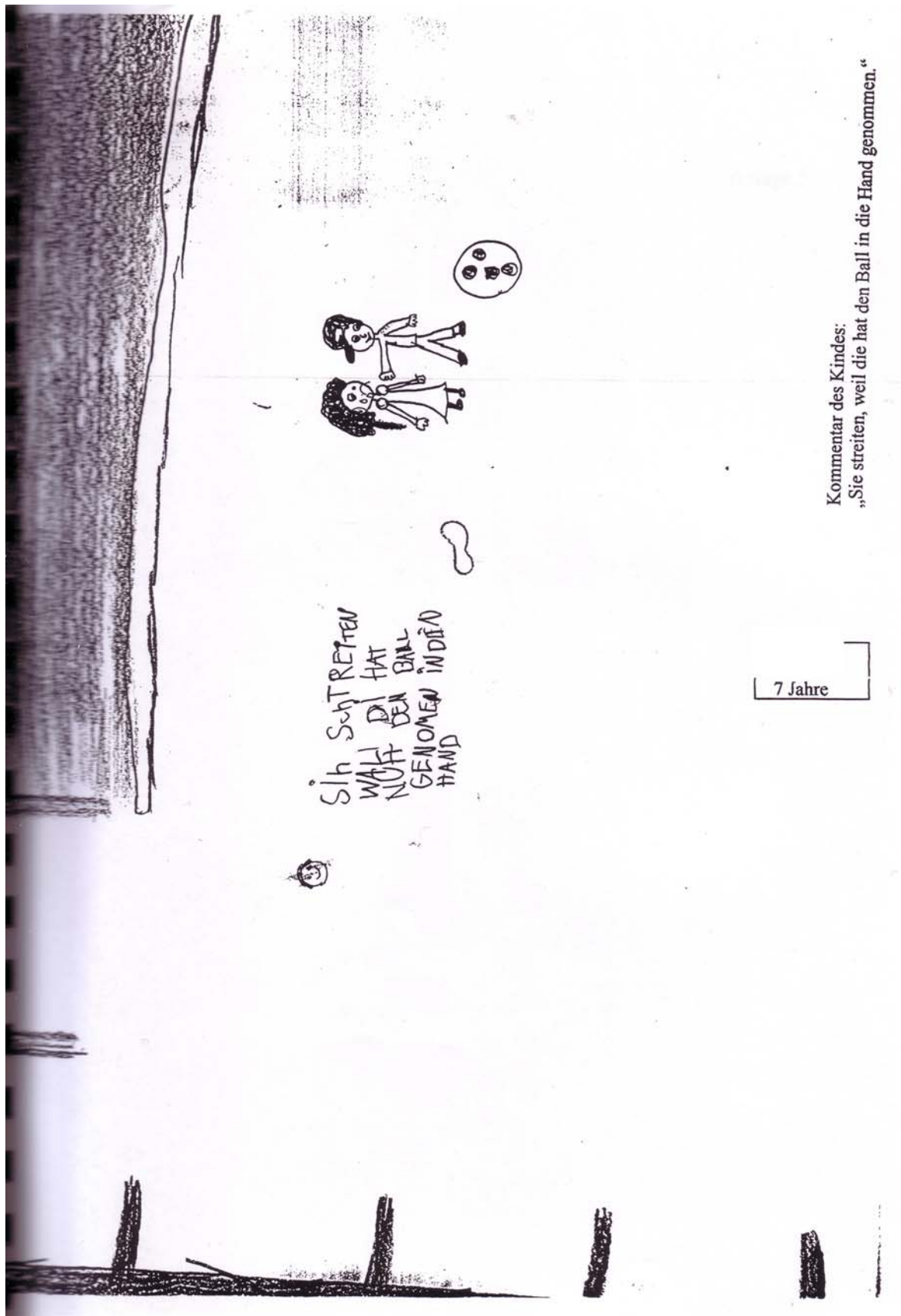
7 Jahre



AN
FUS-THUS-VEG

Kommentar des Kindes:
„Die streiten sich, weil das eine Kind dem anderen Kind am Fuß weh getan hat.“

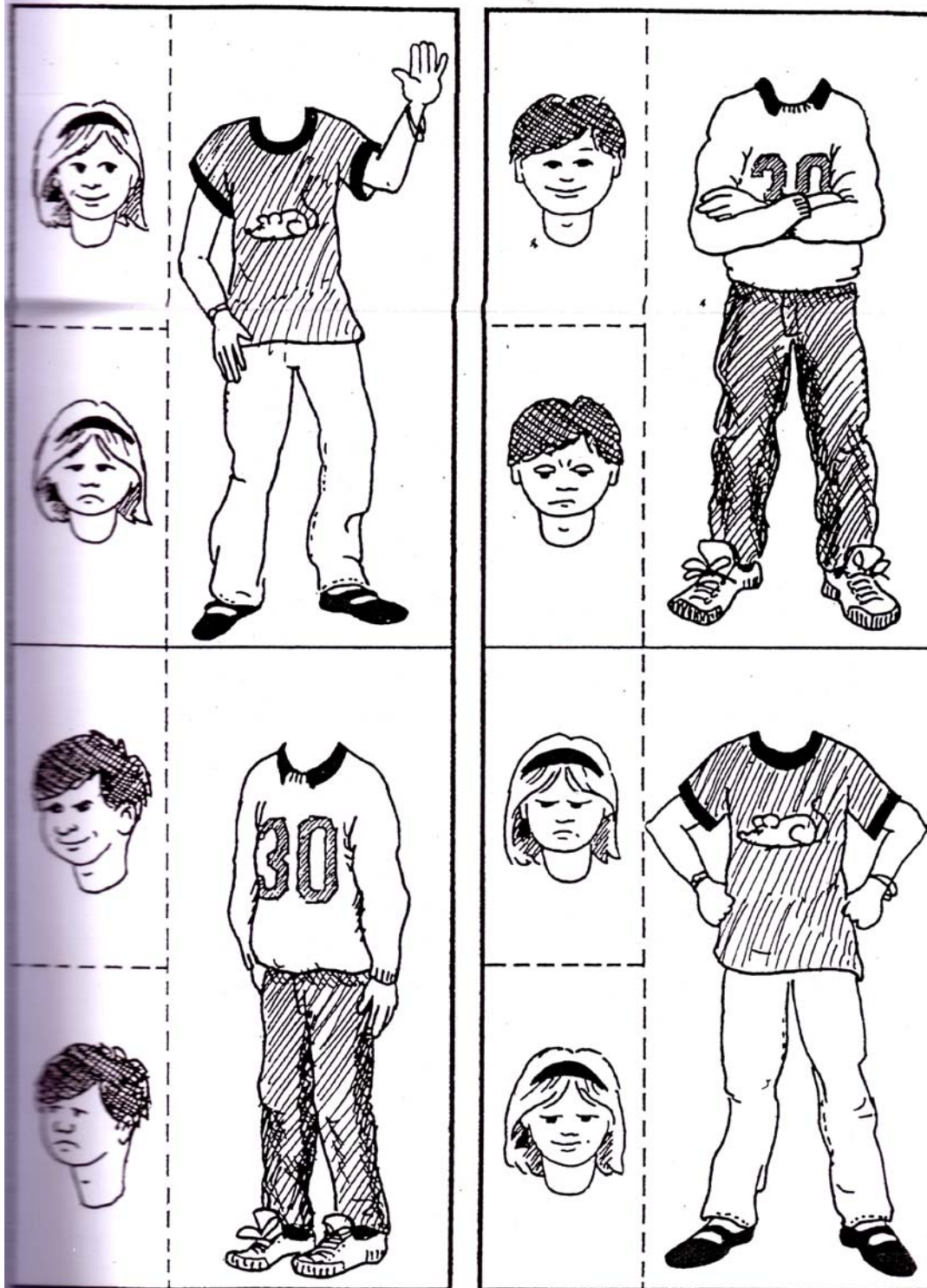




Anlage 5: Fotografien der Übung „Das Foto-Quiz“

Diese Fotografien werden in dieser Ausgabe nicht veröffentlicht! Dies dient dem Schutz der fotografierten Kinder - von einer Veröffentlichung im Internet wurde daher abgesehen.

Anlage 6: Arbeitsblatt „Wohin gehört der Kopf“



Dieses Arbeitsblatt wurde Walker, J.: „Gewaltfreier Umgang mit Konflikten in der Grundschule“ (Frankfurt am Main 1995) entnommen – alle Rechte unterliegen daher der Autorin bzw. dem Verlag.

Anlage 7a: Textausgabe des Kurzhörspiels „Streit der Tiere“

Das Kurzhörspiel: „Streit der Tiere“

Dauer: 6 Minuten, 49 Sekunden

Entwicklung und Aufnahme: Christine Stankus

Erzählerin (E.): Christine Stankus

Paula, die Affendame (Pa.): Katja Best

Pix, der Affe (Pi.): Christine Stankus

Batu, der weise Elefant (B.): Katja Best

- Stimmungen sind kursiv und in Klammern angegeben.
- Geräusche und Laute sind zusätzlich durch doppelte Anführungszeichen gekennzeichnet.

(„*Dschungelgeräusche*“)

E.: Vor langer Zeit gab es einen kleinen Dschungel. Dort lebten die unterschiedlichsten Tiere. Zum Beispiel die zwei vorwitzigen Affen Pix und Paula, von denen diese Geschichte nun erzählen soll. Denn Pix hatte einmal schrecklichen Hunger...

Pi.: (*enttäuscht*) Nun flitze ich schon so lange im Dschungel herum und nirgends finde ich etwas zu fressen. Mir knurrt vielleicht der Magen! Mensch hab' ich einen Affenhunger!

E.: Ein paar Meter entfernt, auf einem dicken Ast, lag die kleine Affendame Paula und schlief. Von Pix lautem Gejammer erwachte sie und merkte, dass auch sie großen Hunger hatte.

Pa.: (*gähnend*) Oh, wie lange habe ich nur geschlafen? Ich habe so großen Hunger als hätte ich die ganze letzte Woche verpennt.

Pi.: Hallo Paulo, magst du herunterklettern und mir beim Früchtesuchen helfen?

Pa.: Hallo, Pix! Das ist eine gute Idee. Ich könnte eine ganze Bananenplantage leerrfressen!

E.: So machten sich Pix und Paula gemeinsam auf die Suche. Doch sie konnten nirgends auch nur eine einzige Beere finden, und ihr Magenknurren wurde immer lauter. Als es Abend wurde, legten sie sich erschöpft unter eine Palme. Plötzlich knackte es über ihnen, zwischen den Palmenblättern.

(„*dumpfer Knall*“)

Pi.: Aua, warum hast du mich auf den Kopf geschlagen?

Pa.: (*erstaunt*) Habe ich doch gar nicht. Oh, ich habe eine Kokosnuss gefunden!

Pi.: Aha, die ist mir auf den Kopf gefallen! Also, gehört sie mir, schließlich habe ich jetzt eine dicke Beule.

Pa.: (*wütend*) Na und? Ich habe sie zuerst gesehen. Du hättest sie ja überhaupt nie gefunden.

E.: Die beiden Affen begannen sich fürchterlich zu streiten. Sie schrieten wie verrückt und versuchten sich gegenseitig die Kokosnuss aus den Händen zu reißen.

Pa.: (*wütend*) Sie gehört mir!

Pi.: (*wütend*) Nein, mir!

Pa.: (*wütend*) Nein, mir!

Pi.: (*wütend*) Nein, das ist meine!

Pa.: (*wütend*) Nein, meine!

Pi.: (*wütend*) Lass los, die gehört mir!

E.: Schließlich waren sie ganz aus der Puste, aber keiner der beiden wollte nachgeben.

Pa.: (*erschöpft*) So bringt das doch alles nichts! Lass uns zu Batu, dem weisen Elefanten, gehen. Der weiß sicherlich Rat.

Pi.: (*ruhig*) Einverstanden.

E.: So machten sich die beiden also auf den Weg, quer durch den Dschungel, zu Batu, der dafür berühmt war, dass er schon vielen Tieren bei ihren Streitigkeiten geholfen hatte.

(2x „Tröten eines Elefanten“)

B.: Oh, herzlich Willkommen Pix und Paula. Was führt euch denn zu mir?

Pi.: Oh, wir haben uns furchtbar gestritten und können keine Lösung finden.

B.: Dann mal alles der Reihe nach. Paula, bist du damit einverstanden, dass Pix zuerst erzählt?

Pa.: (*wütend*) Nein, ich will zuerst erzählen!

Pi.: (*wütend*) Nein, ich!

Pa.: (*wütend*) Nein, ich!

Pi.: Sei still, ich will anfangen!

(1x „Tröten eines Elefanten“)

B.: (*resolut*) Schluss jetzt! Ich werde eine Münze werfen. Liegt die Zahl oben, darf Paula beginnen. Bei Kopf fängt Pix an zu erzählen.

E.: Batu warf die Münze hoch in die Luft, und fing sie geschickt mit seinem Rüssel wieder auf. Der Kopf lag oben und so durfte Pix beginnen.

- Pi.: Wir hatten beide schrecklichen Hunger und haben uns gemeinsam auf den weg gemacht, um Früchte zu suchen. Wir hatten kein Glück und legten uns erschöpft unter eine Palme. Plötzlich fiel mir eine Kokosnuss auf den Kopf. Also gehört diese Kokosnuss ja wohl mir.
- Pa.: (*wütend*) Das ist gar nicht wahr. Schließlich habe ich die Kokosnuss zuerst gesehen, du hättest sie ja gar nie gefunden.
- B.: Langsam Paula, du bist noch nicht dran. Pix hast du fertig erzählt, oder möchtest du noch etwas Wichtiges sagen.
- Pi.: Ja, ich habe eine große Beule am Kopf und ich finde, damit habe ich mir die Kokosnuss jawohl redlich verdient. Jetzt kann Paula erzählen.
- Pa.: Pix hat recht, wir sind zusammen Früchte suchen gegangen und ihm ist die Kokosnuss auch auf den Kopf gefallen. Aber ich habe sie schließlich zuerst gesehen! Pix hätte sie gar nicht gefunden, deswegen gehört sie mir!
- B.: Das ist schwierig. Habt ihr vielleicht eine Idee, wie man Euer Problem lösen könnte?
- Pi.: Nein, keine Ahnung!
- Pa.: Ich weiß ja auch nicht so genau.
- B.: Wie viel von einer Kokosnuss muss man denn als Affe überhaupt essen, damit man satt ist?
- Pi.: Na ja, so ungefähr die Hälfte.
- Pa.: Ja, vielleicht sogar noch etwas weniger.
- B.: Na, fällt euch da nichts auf?
- Pi.: (*trotzig*) Ne, wieso. Das ist meine und ich will sie haben.
- Pa.: Ja, aber du kannst sie ja sowieso nicht ganz aufessen.
- Pi.: Ach so, Paula! Stimmt! Wieso teilen wir sie nicht einfach? Dann haben wir beide genug.
- B.: Das ist eine tolle Idee, Pix! Ich werde sie euch auch mit Hilfe eines Steins zerschlagen.
(„Schlaggeräusch“)
- Pi.: Klasse, wir waren so wütend, dass wir zuerst auf diese Idee gar nicht gekommen sind.
Vielen Dank, Batu!
- Pa.: Ja, vielen Dank!
- Pi./Pa.: Möchtest du auch ein Stückchen Kokosnuss?
- B.: Aber gerne! Dankeschön!

Anlage 7b: Audio-CD „Streit der Tiere“

Aus technischen Gründen ist die Audio-CD bzw. die Vertonung des Hörspiels in dieser Ausgabe nicht veröffentlicht.

Anlage 8: Assoziations-Geschichte der Übung „Das Assoziations-Laufspiel“

Übung: „Das Assoziations-Laufspiel“:

- Die Wörter, die im Verlauf des Textes in Klammern gesetzt sind, werden nicht vorgelesen.

Der alte Mann und die Zoowärterin

Es war einmal ein alter Mann, der liebte die Sonne (gelb) sehr. Deswegen stand er jeden Morgen früh auf. Oft ging er nach dem Frühstück zum Markt. Dort kaufte er meistens ein paar Kirschen (rot), Erdbeeren (rot) und Bananen (gelb). Anschließend besuchte er den kleinen Bäckerladen, kaufte frisches Brot oder ein paar Brötchen. Wenn er den Einkauf nach Hause gebracht hatte, wanderte er besonders gerne zum nahegelegenen Zoo. Dort gab es eine große Wiese (grün) und einen Berg. Oben auf diesem Berg konnte man die Sonne (gelb) besonders gut sehen. Wenn der alte Mann spazieren ging, hatte er immer ein Brot mit Erdbeermarmelade (rot) bei sich. Dieses Brot teilte er meistens in zwei gleichgroße Hälften. Eine Hälfte aß er selbst, die andere Hälfte schenkte er der Zoowärterin, denn sie liebte Erdbeermarmelade (rot) sehr. Sie freute sich immer den alten Mann zu sehen. Er hatte viel Zeit und man konnte sich herrlich mit ihm unterhalten. Wenn die Zoowärterin gerade Pause hatte, ging sie mit ihm durch den Zoo und zeigte ihm ihre Lieblingstiere. Sie wusste viel über die Tiere. Sie wusste zum Beispiel, was sie gerne fraßen. Das Zebra mochte am liebsten frisches Gras (grün), der Elefant war ganz wild auf Erdbeeren (rot) und das Eisbärenkind liebte Fisch. Die Affen fraßen natürlich am liebsten Bananen (gelb). Wenn der alte Mann und die Zoowärterin mittags selbst Hunger bekamen, gingen sie oft in das Zoo-Restaurant und aßen eine Tomatensuppe (rot). Danach schauten sie dem Laubfrosch (grün) beim Fliegenfangen zu oder sie besuchten die Elefanten. Wenn die beiden viel Zeit hatten, pressten sie gemeinsam ein paar Zitronen (gelb) aus. Aus diesem Saft, etwas Zucker und viel Sprudel machten sie sich dann eine leckere Limonade. Manchmal aßen sie dazu Kirschen (rot), auch wenn sie genau wussten, dass man davon Bauchweh bekommen konnte. Gluckste der Bauch dann tatsächlich, so legten sie sich auf die große Wiese (grün), schauten in die Sonne (gelb) und warteten bis die Bauchschmerzen verschwunden waren.

Anlage 9: Aussagen der Übung „Das Ja-Nein-Spiel“

Übung: „Das Ja-Nein-Spiel“

Aussagen

- Ich bin noch etwas müde.
- Ich war schon einmal im Zoo.
- Wenn ich wütend bin, würde ich manchmal gerne schreien.
- Ich habe einen Bruder.
- Ich finde Fußball toll.
- Ich habe mich schon einmal mit einem Kind aus meiner Klasse gestritten.
- Ich freue mich auf die Ferien.
- Ich höre gerne Kassetten.
- Manchmal bin ich gerne alleine.
- Ich spiele gerne „Mensch-ärger-dich-nicht“.
- Ich hatte schon einmal Angst.
- Ich mag Kuscheltiere.
- Ich habe am Wochenende mit anderen Kindern gespielt.
- Ich habe schon einmal geweint.
- Ich gehe gerne wandern.
- Ich bin schon einmal getröstet worden, das war sehr schön.
- Ich mag die Schule.
- Ich habe schon einmal etwas verloren und war deswegen traurig.
- Ich mag Musik.
- Mir hat schon einmal etwas sehr leid getan, und ich habe mich entschuldigt.
- Ich spiele gerne Fangen.
- Ich habe mich schon einmal verlaufen.
- Ich trinke gerne Saft.
- Ich hatte schon einmal Streit mit meinen Eltern.
- Ich male gerne.
- Es gibt Menschen, die mag ich nicht so sehr.
- Ich schaue gerne Fernsehen.
- Ich werde wütend, wenn mich jemand ärgert.
- Ich mag keine Hausaufgaben.
- Ich kenne ein Kind in der Klasse, das ich besonders nett finde.
- Meine Lieblingsfarbe ist grün.
- Ich habe schon einmal ein anderes Kind getröstet.
- Ich mag Hunde.
- Ich liebe Süßigkeiten.
- Ich war schon einmal an einem Streit schuld.
- Ich mich schon einmal geprügelt.
- Ich sammle Aufkleber.
- Mir macht dieses Spiel Spaß.

Anlage 10: Aussagen der Übung „Das Mediationskarten-Suchspiel“

Übung: „Das Mediationsbildkarten-Suchspiel“

Aussagen

- Zwei blonde Jungen haben sich gestritten.
- Paula hat mir den Radiergummi weggenommen.
- Er hat Wasser über mein Bild geschüttet. Jetzt ist es kaputt.
- Wollen wir zur Versöhnung Karten spielen?
- Er hat gesagt, ich wäre dumm und hätte abstehende Ohren.
- Ich werde dir das kaputte Buch neu kaufen.
- Er hat mich angebrüllt.
- Eva hat mir gegen die Schulter geschlagen.
- Sie hat mich Blödmann genannt.
- Wir haben Fußball gespielt und dann ist er mir auf den Fuß getreten.
- Ich werde das kaputte Bild kleben.
- Wir haben uns um den Platz auf dem Klettergerüst gestritten.
- Sie hat mein Mäppchen weggenommen.
- Ich werde versuchen, nicht mehr zu spucken.
- Zwei Mädchen haben sich gestritten.
- Lisa hat mein Bild zerrissen.
- Marc hat mich auf den Rücken geschlagen.
- Es tut mir leid, entschuldige.
- Karl und ich wollten gleichzeitig auf die Schaukel.
- Das nächste Mal werfen wir eine Münze.
- Ich verspreche dir, dass ich versuche in der nächsten Woche darauf zu achten nicht zu schlagen.
- Stefan hat mich von der Wippe gedrängt.
- Ich habe Petra angespuckt.
- Wir wollten beide gleichzeitig den blauen Stift.
- Wir haben uns furchtbar angeschrien.
- Ich habe das Glas zerschlagen.
- Es tut mir leid, spielen wir eine Runde Memory?

Anlage 11: Texte der Übung „Welche Regeln wurden verletzt?“

Übung: „Welche Regeln wurden verletzt?“

Text 1:

Max und Peter haben sich gestritten. Sie gehen zum Schlichtungs-Team. Die Streitschlichterin begrüßt die beiden: „Hallo, Max! Hallo, Peter! Bitte setzt euch. Bevor wir anfangen, möchte ich euch noch die Regeln erklären. Wir werden uns bemühen, euch gut zu zuhören und für niemanden Partei zu ergreifen. Wir möchten euch bei der Konfliktlösung unterstützen. Ihr müsst euch auch an drei wichtige Regeln halten. Ihr sollt euch gegenseitig gut zuhören und ausreden lassen. Beschimpfungen oder Drohungen dürfen nicht ausgesprochen werden. Akzeptiert ihr diese Regeln?“ Max und Peter stimmen den Regeln zu. Sie suchen in der roten Phase die Karte aus, auf der zwei Jungen abgebildet sind. Der zweite Streitschlichter wirft eine Münze. Dieser Wurf ergibt, dass Max beginnen darf. Max erzählt: „Also, ich saß auf der Schaukel. Peter kam zu mir und wollte auch auf die Schaukel, da hat er mich einfach heruntergeschuppt. Jetzt darf Peter erzählen.“ Peter erwidert: „Nein, nein, das stimmt nicht! Ich habe ihn nicht geschuppt. Er hat mich zuerst getreten, der Blödmann, ich habe mich nur gewehrt.“

Frage: Welche Regel wurde hier verletzt?

➔ Keine Beschimpfungen

Text 2:

Alesia und Stefan haben sich gestritten. Sie gehen zum Schlichtungs-Team. Der Schlichter begrüßt die beiden: „Hallo, Alesia! Hallo, Stefan! Ich möchte euch zuerst die Regeln erklären. Wir werden euch gut zuhören und für niemanden Partei ergreifen, denn wir möchten euch helfen. Ihr müsst euch aber auch gegenseitig gut zuhören. Ihr dürft euch nicht beschimpfen oder drohen. Jeder soll in Ruhe aussprechen können.“ Alesia und Stefan sind einverstanden. Sie suchen die rote Karte aus, auf der ein Mädchen und ein Junge abgebildet sind. Sie werfen eine Münze und Stefan darf beginnen. Er erzählt: „Ich wollte mir von Alesia den blauen Stift leihen und dann...“ Alesia schreit: „Nein, dass ist nicht war. Du lügst, du hast ihn einfach direkt genommen ohne zu fragen. Ich habe nämlich gerade ein Bild gemalt. Da kam Stefan vorbei und hat ihn einfach weggenommen.“

Frage: Welche Regel wurde verletzt?

➔ Keine Unterbrechungen

Text 3:

Maren und Valentina haben sich gestritten. Sie gehen zum Schlichtungs-Team. Der Schlichter und die Schlichterin begrüßen die beiden und erklären die Regeln. Maren und Valentina suchen gemeinsam eine rote Karte aus, danach sagt Maren sofort: „Ich habe neben Valentina gegessen und ein Bild gemalt. Als ich den Spitzer ausgeleert habe, hat sie einfach mein Bild zerrissen. Ich glaube, das hat sie gemacht, weil ich ihr nicht meinen Radiergummi leihen wollte.“

Frage: Was haben die Kinder vergessen?

➔ Die Münze entscheidet, wer beginnen darf.

Text 4:

Sascha und Paolo haben sich gestritten. Sie gehen zum Schlichtungs-Team. Der Schlichter und die Schlichterin begrüßen die beiden und erklären die Regeln. Sascha und Paolo suchen die rote Karte aus, auf der zwei Jungen abgebildet sind. Sie werfen eine Münze und Paolo darf beginnen. Er erzählt: „Sascha hat mir meinen Ranzen kaputt gemacht. Er hat einfach die Klappe aufgerissen und jetzt ist ein Verschluss kaputt. Ich bekomme zuhause bestimmt Ärger deswegen. Der kriegt in der nächsten Pause alles zurück, da mache ich ihm auch was kaputt.“ Paolo sagt: „Ich habe es doch nicht extra gemacht. Meine Eltern können den Ranzen bestimmt reparieren.“

Frage: Welche Regel wurde gebrochen?

➔ Keine Drohungen

Text 5:

Claudia, Alina und Natascha haben sich gestritten. Sie gehen zum Schlichtungs-Team. Das Team begrüßt die drei Kinder und erklärt die Regeln. Claudia, Alina und Natascha suchen die rote Karte aus, auf der zwei Mädchen abgebildet sind und beginnen zu erzählen.

Frage: Welchen Fehler hat das Schlichtungs-Team gemacht?

➔ Konflikte zwischen mehr als zwei Kindern sollen vom Schlichtungsteam nicht bearbeitet werden.

Text 6:

Cornelia und Boris haben sich gestritten. Sie gehen zum Schlichtungs-Team und bitten um Hilfe. Die Schlichterin begrüßt die beiden: „Hallo, ihr beiden. Ich möchte euch zuerst die Regeln erklären. Wir werden euch gut zuhören und für niemanden Partei ergreifen. Ihr müsst

euch auch gegenseitig gut zuhören. Ihr dürft euch nicht beschimpfen oder drohen. Jeder soll in Ruhe aussprechen können.“ Cornelia und Boris suchen die rote Karte aus, auf der ein Mädchen und ein Junge abgebildet sind. Sie werfen eine Münze und Boris darf beginnen. Er sagt: „Die Cornelia ist total blöd. Die nimmt mir immer meine Buntstifte weg, außerdem kann die gar nicht so gut malen wie ich. Die ist ja viel zu dumm dazu.“ Cornelia schreit: „Nein, du bist noch viel dümmer. Ich werde in der Pause meinen Bruder Bescheid sagen, dann kriegst du Ärger.“

Frage: Was haben die Kinder falsch gemacht?

- ➔ Keine Beleidigungen
- ➔ Keine Drohungen

Text 7:

Manuel und Dimitri haben sich gestritten. Sie gehen zum Schlichtungs-Team. Das Team begrüßt die beiden. Manuel und Dimitri werfen eine Münze. Dimitri darf beginnen und erzählt: „Ich hatte den Fußball, da kam Manuel und wollte ihn wegnehmen. Ich habe ihm gesagt, dass ich ihn zuerst hatte, aber das war ihm egal. Ich habe den Ball ganz fest umklammert, da hat mich Manuel geschuppt und mir den Ball weggenommen.“ Manuel gibt zu: „Ja, das stimmt. Aber Dimitri hat mir in der letzten Pause mein Brötchen aus der Hand geschlagen.“

Frage: Was haben die Kinder und das Schlichtungsteam am Anfang vergessen?

- ➔ Die Regeln müssen immer erklärt werden.
- ➔ Sie haben die rote Phase nicht beachtet.

Text 8:

Simon und Fatima haben sich gestritten. Sie gehen zum Schlichtungs-Team und bitten um Hilfe. Die Streitschlichterin begrüßt die beiden: „Hallo, Simon! Hallo, Fatima! Bitte setzt euch. Bevor wir anfangen, möchte ich euch noch die Regeln erklären. Wir werden uns bemühen, euch gut zu zuhören und für niemanden Partei zu ergreifen, denn wir möchten euch beiden helfen. Ihr müsst euch auch an drei wichtige Regeln halten. Ihr sollt euch gegenseitig gut zuhören und ausreden lassen. Beschimpfungen oder Drohungen sind verboten. Akzeptiert ihr diese Regeln?“ Die Kinder stimmen den Regeln zu und suchen die rote Bildkarte aus, auf der ein Mädchen und ein Junge abgebildet sind. Sie werfen eine Münze und erzählen nacheinander von dem Streit. Plötzlich sagt die Schlichterin: „Ach, na klar! Da wäre ich auch wütend. Ich finde du hast völlig Recht, Fatima!“ Simon ist enttäuscht und sagt „Aber Fatima

hat doch genauso viel Schuld wie ich. Fatima, Du bist total blöd und gemein.“ Fatima bleibt stur: „Nein, du bist schuld, du blöder Hannes!“

Frage: Was hat die Schlichterin falsch gemacht?

Was haben Simon und Fatima falsch gemacht?

→ Das Schlichtungsteam soll immer unparteiisch bleiben.

→ Keine Beschimpfungen

Anlage 12: Informationsblätter und Protokolle der W.G.-Grundschule

Die Informationsblätter und Protokolle werden in dieser Ausgabe aus Datenschutz-Gründen nicht veröffentlicht.

Anlage 13: Auszug der Examensarbeit „Vorbereitung der Einführung (...)“

Der Auszug dieser Examensarbeit von Frau Andrea B. wird in dieser Ausgabe aus autorenrechtlichen und Datenschutz-Gründen nicht veröffentlicht.

Anlage 14: Gesprächsprotokolle – Reflexion der einzelnen Schulungstage

Da es sich hier um handschriftliche Aufzeichnungen handelt, welche identisch mit den Aussagen im laufenden Text (vgl. Kapitel 9) sind, wird auf eine Anfügung dieser Aufzeichnungen in dieser Ausgabe verzichtet.

Anlage 15: Email – Reflexion der gesamten Schulung

